Terms: $2.00 per Annum in Advance. — Address: Concordia Publishing House, St. Louis, Mo.

LIBRARY
APR 10 1893
U. S. BUREAU OF EDUCATION

Evangelisch-Lutherisches

Schulblatt.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von der

Deutschen ev.-luth. Synode von Missouri, Ohio u. a. St.

Redigiert im Namen des Lehrerkollegiums des Seminars in Addison

von

Dir. E. A. W. Krauß.

Motto: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Reich Gottes.

Mark. 10, 14.

28. Jahrgang. — Februar.

St. Louis, Mo.
CONCORDIA PUBLISHING HOUSE.
1893.

Entered at the Post Office at St. Louis, Mo., as second-class matter.

Inhalt.

	Seite
Auch ein Schulbesuch	35
Über Sonntagsschulen, deren Einrichtung und Führung	38
English Composition in our Parochial School	41
Einkehr	47
Jeremiaden und Wege der Hilfe	56
Einführungen	61
Konferenz-Anzeige	62
Altes und Neues	62

Drittes Lesebuch

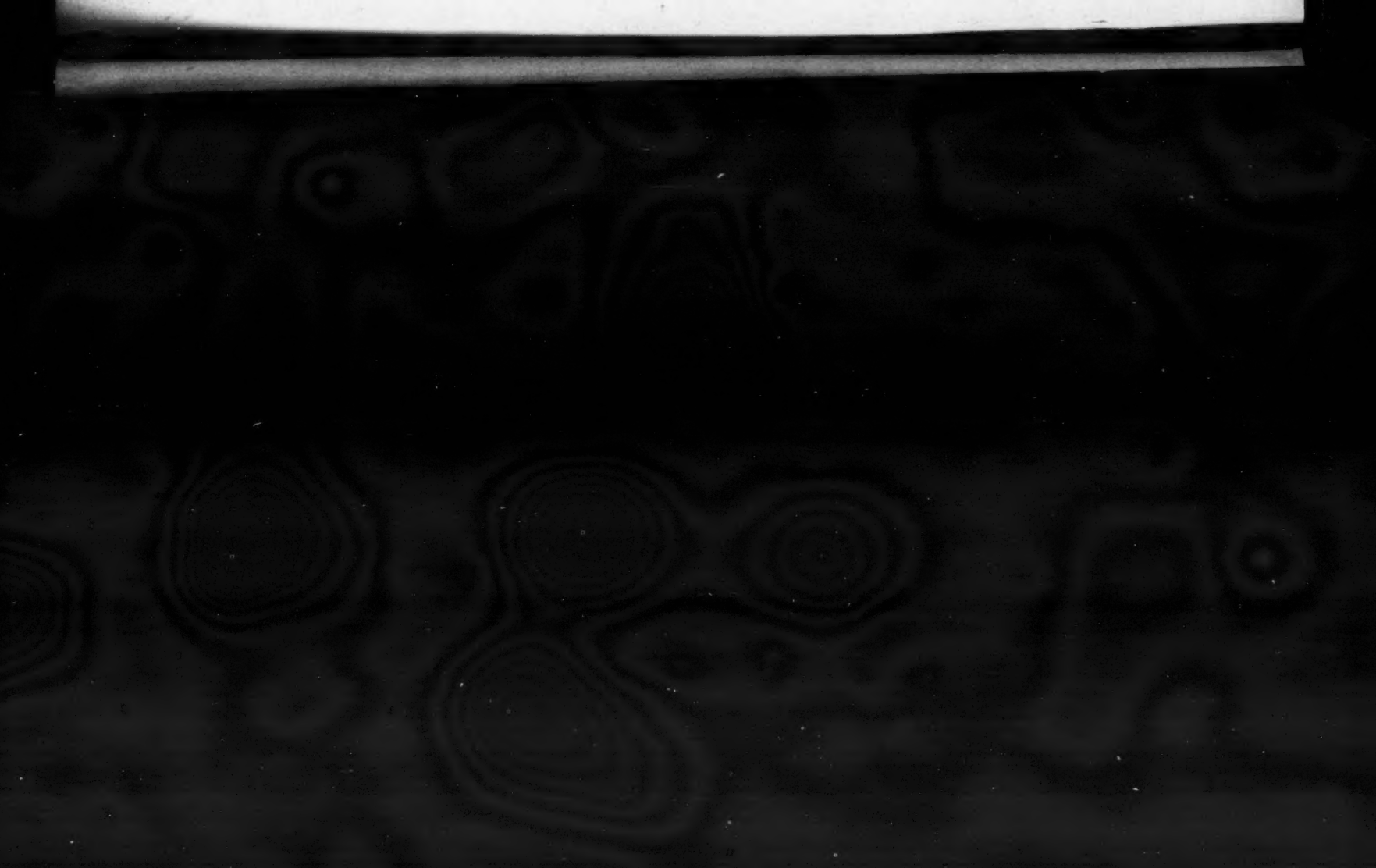
für

Evangelisch-Lutherische Schulen.

Neue Serie.

Preis: 50 Cts.

CONCORDIA PUBLISHING HOUSE.



Evang.-Luth. Schulblatt.

28. Jahrgang. Februar 1893. No. 2.

Auch ein Schulbesuch.

Her die Hand, Kollege, laß uns heute eine Gemeindeschule besuchen! Wozu? Wir wollen einen Kollegen in seiner Amtsthätigkeit beobachten.

Jetzt sind wir da! Bescheiden ist das Schulhaus, fast armselig im Vergleich mit der prunkhaften Freischule, welche wir soeben passierten. Nur notdürftig entspricht es seinem Zweck; kaum genügt es den unerläßlichsten gesundheitsdienlichen Anforderungen. Doch einen Vorzug hat es vor der prunkhaftesten Freischule, und wir thun wohl, uns denselben zu vergegenwärtigen, ehe wir eintreten. Dies bescheidene Schulhaus ist eine geheiligte Stätte, geheiligt durch das hier zu lehrende und zu lernende Gotteswort. Alle Arbeit in diesem Hause wird geheiligt durch das Wort Gottes und Gebet.

Treten wir ein! Es ist noch früh; nur wenige Kinder sind da. Stehen sie auf und begrüßen uns mit einem fröhlichen Guten Morgen!? Wie beschäftigen sich die anwesenden Schüler? Bereiten sie sich still auf ihre Aufgaben vor? Laß uns jetzt die Subsellien besichtigen. Sind Tische und Bänke zerschnitten und zerkratzt? Liegen viele Bücher unter den Tischen der abwesenden Schüler? Finden wir unter den Tischen ein wirres Durcheinander? Ist der Fußboden unter den Tischen sauber?

Unser Kollege ist ein Mann der Ordnung. Die Schüler halten es für Ehrensache, ihren Tisch unbeschädigt zu erhalten. Sie nehmen ihre Bücher heim, um sich auf ihre Aufgaben vorbereiten zu können. Sie sind an Ordnung gewöhnt, und jeder wird für die Sauberkeit seines Platzes verantwortlich gehalten. Für Papierschnitzel und dergleichen steht eine Kiste in jener Ecke. Die Wandtafel ist durch Ordnungsgehilfen am vorigen Abend gereinigt worden.

Dort hängt der Stundenplan. Wozu? Er wehrt der Willkür des Lehrers, ist den Schülern ein Wegweiser, auch für ihre häusliche Vorbereitung, und legt Zeugnis ab über das Verhältnis der Lehrfächer zu einander.

Doch hier kommt der Lehrer! Mit ruhigem Anstande tritt er herein, sich bewußt des göttlichen Befehls: Weide meine Lämmer! Mit einem

herzlichen Guten Morgen kommt er dem Gruß seiner Schüler zuvor, und sich erhebend danken sie ihm mit gleichem Gruß. Begrüßen auch wir ihn, den Mann mit dem heiteren Auge, der da weiß, daß ein mürrisches Gesicht und eine verdrießliche Stimmung kein Kindesherz gewinnt. Nicht wahr, wir merken es ihm an, daß er täglich vor den allsehenden Augen Gottes arbeitet, und daß ihm unser Besuch keine ernstliche Verlegenheit bereitet?

Nach und nach füllt sich die Schule. Die eintretenden Kinder begrüßen den Lehrer und uns, und verfügen sich ruhig an ihre Plätze. Sieh', der Lehrer benutzt die Zeit, mit diesem oder jenem Kinde zu reden, sanft und freundlich mit dem einen, das vielleicht nach kürzerer oder längerer Unterbrechung wieder erschienen ist, ernst und zurechtweisend mit dem andern. Du kannst merken, wie hoch ihm die Kinder dies anrechnen. Jener Schüler kann es nicht unterlassen, dem Nachbar leise zuzuraunen: Der Lehrer hat mit mir gesprochen.

Einige Kinder sind im Begriff, die Grenze der geschäftigen Stille zu überschreiten. Gebietet der Lehrer peremptorisch Ruhe? Eine solche allgemeine Aufforderung hat keine nachhaltige Wirkung. Er ruft vielmehr den Namen eines Schülers aus der unruhigen Nachbarschaft, — die Wirkung ist überraschend, die Ruhe ist hergestellt.

Es sind noch zwei Minuten bis zum Beginn der Schule. Der Lehrer giebt die Nummer des zu singenden Liedes an. Was thun die Kinder? Alle Bücher werden weggelegt, nur das Gesangbuch wird zur Hand genommen. Ruhig und erwartungsvoll sitzen sie da. Auf das Zeichen des Lehrers erheben sie sich und die Andacht beginnt. Die Schule steht vor Gott. Der Gesang erschallt zum Lobe und Preise Gottes. Hierauf wird das Glaubensbekenntnis abgelegt, der Morgensegen gesprochen und das Vaterunser gebetet. Alles geschieht gemeinschaftlich und Lehrer und Schüler wissen, daß ein andächtiges Herz und ein betender Mund zusammen gehören, damit die Andacht Gott gefalle. Darauf folgt noch ein Katechismusstück als Übung und Bekenntnis, denn wiederum ist sich die Schule dessen bewußt, daß der Katechismus das vornehmste Bekenntnis der lutherischen Schule ist.

Jetzt folgt die Religionsstunde. Natürlich, denn jetzt ist das Kindesherz zur Aufnahme des Wortes am empfänglichsten. Du möchtest wissen, auf was du nun sonderlich zu achten hast. Als Lehrer bist du geneigt, vor allem auf die Methode zu achten. Thue es nicht! Ob der Kollege analytisch oder synthetisch unterrichten, oder ob er die Lehrweisen vereinigen sollte, darüber kannst du dir später Rechenschaft geben und die Vorteile und Nachteile abwägen. Beobachte zunächst den Lehrer! Er unterrichtet sitzend. Warum? Er kennt den verderblichen Einfluß der Unruhe; er will die Augen der Schüler haben und die Schüler sollen sein Auge haben. Der Vortrag ist dem Gegenstande angemessen, warm und lebendig, denn sein Herz ist warm. Er weiß, daß das geborgte Licht des Mondes nicht er-

wärmt, daß nur das warme Licht der Sonne belebt und kräftigt. Du fühlst es ihm an, daß er seine Schüler ansieht als Christi teuer erkauftes Eigentum, die der himmlische Vater in der Taufe zu seinen Kindern angenommen hat. Er weiß, daß der Heilige Geist in den Herzen arbeitet, daß es in ihnen keimt und sproßt, obgleich er es nicht sieht. Deshalb stellt er getrost den Unterricht, das Wissen, voran, und überläßt die Erbauung, das fromme Machen, diesem Erzieher, und will nur dessen Handlanger sein.

Nun achte auf den Unterricht! Der Lutherische Katechismus ist der Text; das Lehrbuch, Dietrich, giebt die Auslegung. Es soll in den Text einführen, nicht nebenher gehen, noch weniger soll es die Stelle des Textes einnehmen. Der Unterricht soll nicht ein abstraktes dogmatisches Wissen vermitteln, sondern zugleich Herz und Gemüt einführen in die ewigen Heilswahrheiten, — es fehlt deshalb auch die Anwendung nicht.

Der Kollege achtet sorgfältig auf die Form. Logisch, klar und bestimmt sind seine Fragen. Er vermeidet es, selber die Antworten zu wiederholen und Censuren zu geben. Beabsichtigt er Neues zu lehren, so geht er vom Leichteren zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten. Er erläutert und veranschaulicht durch Beispiele, und verwendet die gelernten Sprüche und Liederverse. Langsam geht er voran, daß auch die Mittelmäßigen und Schwachen die Hauptpunkte merken können, doch ist er auch nicht so pedantisch, daß die fähigeren Schüler nur an seinem Gängelbande folgen dürfen. Er versäumt nicht, durch mehrmaliges Wiederholenlassen die wichtigsten Antworten einzuprägen, denn es ist ihm um festen sicheren Besitz und um fertige Wiedergabe zu thun. Dabei beschränkt sich sein Unterricht auf das Notwendigste, denn er weiß, daß Konfirmandenunterricht und Christenlehren ausbauen werden.

Wiederholt er, so sind seine Fragen wirklich Examinationsfragen, so eingerichtet, daß die Schüler Rechenschaft geben können, nach dem Gedächtnis und aus dem Verstande. Die Fragen sind so gefaßt, daß sie für fähigere Schüler auch wohl eine längere Antwort bedingen, ja daß wohl auch die Begabtesten den Stoff summarisch zusammenstellen müssen.

Nun beobachte die Schüler! Merke dabei sonderlich auf die Knaben; sie sind das Thermometer der Schule. Versteht der Lehrer es, sie in reger Aufmerksamkeit zu erhalten, so ist sein Unterricht an der ganzen Schule erfolgreich. Die Hände ruhen auf dem Tische und die Augen sind auf den Lehrer gerichtet. Durch Handaufheben wird Bereitschaft zum Antwortgeben angezeigt. Der antwortende Schüler steht gerade und anständig, und ist so geschult, daß er laut und deutlich in einem vollständigen Satze antwortet. Verwickelt er sich, oder ist die Antwort unvollständig, so sagt sie ihm ein fähigerer Schüler vor, und er muß sie wiederholen. Sprachliche Fehler korrigiert der Lehrer. An der Schlagfertigkeit der Schüler merkst du, daß nicht nur der Lehrer die Bedeutung der Fragewörter kennt, sondern daß auch die Schüler darauf geschult sind. Sie wissen, daß das Wer nach Personen

fragt, das Was nach Sachen, das Wie nach der Art und Weise, das Wo nach Orten, das Warum und Weshalb nach dem Grunde ꝛc. Du siehst, wie sich diese Vorarbeit des Lehrers belohnt und Fragen wie Antworten erleichtert.

Merkst du, daß jener Knabe wispert, und daß der Kollege seinen Namen notiert? Der wispernde Knabe bemerkt es auch. Dieser Knabe stützt den Kopf. „Eins, — zwei!“ ertönt das Kommando des Lehrers; die Klasse kennt seine Bedeutung, der Schüler steht auf und setzt sich wieder und die Haltung der Klasse ist hergestellt. Keine andern Disciplinarmittel kommen zur Anwendung; der Unterricht ist fast allein hinreichend, die äußere Ruhe und Ordnung zu erhalten. Der Kollege huldigt dem Grundsatz, daß seine Disciplinarmittel weniger Störung verursachen dürfen, als die schnell vorübergehenden Störungen einzelner Schüler.

Die Religionsstunde wird mit einem kurzen Gebet beendet, etwa mit: „Verleih' uns, Vater, deine Gnad', daß unsre Arbeit wohlgerat' zu Ehren deiner Herrlichkeit und unsrer Seelen Seligkeit. Amen.“

Nach welcher Methode hat der Kollege unterrichtet? Du meinst, auf die Methode kommt es denn doch nicht so sehr an. Nun, ja, der Kollege ist auch kein Methodenreiter. Bei der Vorbereitung ist es ihm schon längst klar geworden, daß manches Lehrstück sein eigenes Gepräge hat. Davon ist eben auch die geringere oder größere Schwierigkeit der Behandlung abhängig. Er wägt ab, wie er wohl am sichersten und schnellsten zum Ziel komme. Die Erfahrung lehrt ihn auf den Erfolg merken. Hat sein Lehrgang die Probe bestanden, so sucht er ihn zu vervollkommnen; war das nicht der Fall, so schlägt er getrost einen besseren ein. Doch hütet er sich zu experimentieren um des Experiments willen. „Ich habe es alles Macht, aber es frommt nicht alles.“ Fechtmann.

Über Sonntagsschulen, deren Einrichtung und Führung.

Wenn man in unsern Tagen von so vielen Seiten im allgemeinen über Sonntagsschulen urteilen hört, sie seien ein „Übel“, man solle ihnen „das Messer an die Kehle setzen“, sie „ausrotten“, und was der Kraftausdrücke mehr sein mögen, so möchte man fast, besonders wenn man die Einrichtung aus eigener, persönlicher Anschauung nicht kennt, zu der Überzeugung gelangen: nun, wenn man so entschieden gegen die Sonntagsschulen auftritt, wenn man ihnen so bestimmt, so ohne Gnade und Barmherzigkeit den Untergang wünscht, so muß es ja nicht schwer sein, zu erkennen, daß dieselben wirklich vom Übel sind, und sich wundern, wie es überhaupt dann noch lutherische Gemeinden geben kann, die ein solches Institut nicht nur bestehen lassen, sondern sogar noch einrichten können.

Hört man aber in demselben Atem bei solchen Verwerfern der Sonntagsschulen, wie sie nur zu reden wissen von Sonntagsschulen, wie sie die Sekten dieses Landes haben, wo Spruchkarten ausgeteilt werden, auf das Lernen und Behalten oder Können der Sprüche aber nicht weiter geachtet wird, wo die „Dämchen" und „Herrlein" erklärend unterrichten, wo Leseunterricht erteilt wird, wo man allerlei christian talks — geistliche (lose) Gespräche — mit den Kindern führt; wo aber in der Heilserkenntnis kein Grund gelegt, kein Fortschritt darin gemacht wird, so möchte man dadurch zum Mitleid, aber auch zum gerechten Zorn gereizt werden, daß Herren, die über eine Sache öffentlich urteilen wollen, sich nicht zuvor auch reiflich informieren über das, wovon sie reden und worüber sie urteilen wollen. Würde dies geschehen sein, so würde man wohl eine Art der Sonntagsschul-Einrichtung und -Führung gefunden haben, die keine der erwähnten Übelstände, wohl aber den Nutzen, die Kinder in der Heilserkenntnis zu gründen und zu fördern, hat; die also von großem Segen sein und darum nicht warm genug empfohlen werden kann, ganz besonders da, wo die Kirche die Aufgabe der Mission hat.

Eine ganz andere Frage ist es freilich, ob die Sonntagsschule in irgend welcher noch so vortrefflichen Einrichtung eine Wochen- oder Tagesschule ersetzen kann. Das kann selbstredend nie der Fall sein, da die zu Gebote stehende Zeit dies unmöglich macht.

So betrübend daher auf der einen Seite die Thatsache ist, daß so viele der Kinder, deren Eltern sich zu unserer Kirche halten, unsere Gemeindeschulen nicht besuchen und als Ersatz hierfür Sonntagsschulen eingerichtet werden, so erfreulich ist es auf der andern Seite doch auch wieder, daß unsere Sonntagsschulen, um die Kinder bei der lutherischen Kirche zu erhalten und um Mission für dieselbe zu treiben, immer mehr zunehmen und sich eines ganz bedeutenden Besuches erfreuen. Zu bedauern ist nur, daß man so vielerorts in der Einrichtung der Sonntagsschulen so unweise verfährt, so daß durch dieselben nicht nur kein Nutzen, sondern durch Erziehung zur Gedankenlosigkeit und zum geistlichen Leichtsinn sogar großer Schaden angerichtet wird.

Ein Zeichen der Zeit ist es freilich, daß man vielfach sich mit dem notdürftigen Unterricht in Gottes Wort, wie ihn die Sonntagsschule nur bieten kann, begnügt. Man sollte daher bei Einrichtung von Sonntagsschulen zunächst und vor allem darauf sehen, daß jeder Augenblick der zu Gebote stehenden Zeit zum größtmöglichen Nutzen der Kinder, die Heilswahrheiten kennen zu lernen, benutzt werde. Hierbei wird's leider noch sehr verfehlt! Nicht nur verbringt man an vielen Orten die kostbare Zeit mit allerlei Äußerlichkeiten, die zu einem Lernen gar keine Zeit mehr übrig lassen, sondern man vergeudet dieselbe andern Ortes — wie die Sekten meistens in ihren Sonntagsschulen — mit sogenannten christian talks — geistlichen (losen) Gesprächen — wofür die Kinder gar

kein Verständnis haben, oder aber man füllt die Zeit höchst unsystematisch aus.

Aufgabe der Kirche ist es ja, für den Unterricht der Kinder in den Heilswahrheiten zu sorgen. Dem Kinde muß daher zunächst die Wissenschaft derselben beigebracht werden, denn wie sollen sie glauben, von dem sie nichts gehört haben? Da aber die Zeit, die in der Sonntagsschule zu diesem Zwecke zu Gebote steht, so sehr knapp ist — man bedenke doch, nur etwa 1—2 Stunden die Woche — so sollte man ja alles Nebensächliche ausschließen. Zu diesem Nebensächlichen ist auch besonders der Unterricht in der deutschen Sprache zu rechnen, solange es noch an der Hauptsache — Wissen der Heilswahrheiten — mangelt, besonders dann, wenn eine Gemeinde, vielleicht mit großen Opfern, noch eine Wochen- oder Tagesschule unterhält, deren Spezifisches ja gerade der Religions- und der deutsche Sprachunterricht ist, und worin allen Gelegenheit geboten wird, diesen für ein geringes Schulgeld, ja wohl unentgeltlich, zu genießen. Sodann gehört auch der deutsche Sprachunterricht eigentlich nicht zur Sonntagsarbeit. Außerdem sind doch fast allerorten die zur Verfügung stehenden Kräfte nicht ausreichend, einen solchen Unterricht systematisch zu betreiben. Zur Erlernung der Heilswahrheiten ist auch der deutsche Sprachunterricht nicht unbedingt nötig, da es ja zunächst nur gilt, diese dem Gedächtnisse fest einzuprägen. Dieses geschieht in der Sonntagsschule durch fleißiges **Vor-** und **Nachsprechen** und stetiges **Wiederholen.** Die Sonntagsschule übernimmt damit also nur die leider fast allgemein vernachlässigten Pflichten des elterlichen Hauses, von dem Dr. Luther, nach den Bemerkungen: „Wie sie ein Hausvater soll lehren" ꝛc., betreffs des kleinen Katechismus ꝛc. dieses erwartet, und wirkt damit nur vorbereitend für die Schule.

Man glaube aber hierbei auch nur nicht, daß nun eine derartige Sonntagsschule einer bereits bestehenden Wochen- oder Tagesschule zum Schaden sei, oder derselben Abbruch thue. Dagegen spricht die Erfahrung in unsern Kreisen. Im Gegenteil, ist der Lern- oder Memorierstoff der Sonntagsschule identisch mit dem der Wochenschule, so muß der letzteren ja durch erstere mit Erlernung dieses Memorierstoffes ein Dienst geschehen und ihr so viel mehr Zeit, andere Fächer reichlicher zu treiben, gegeben werden. Und diese Zeit hat die Wochenschule bei den in unserer Zeit an sie gestellten Anforderungen höchst nötig. Darum nur getrost die Kinder der Wochenschule fleißig ermahnt und angehalten, die Sonntagsschule zu besuchen, denn sie kann derselben gute Dienste leisten. Schon manches Kind, dem dieser notdürftige Unterricht der Sonntagsschule nicht genügte, ist durch diese in die Wochenschule gezogen worden, um dort in der Erkenntnis und im Verständnis der Heilswahrheiten weiter gefördert zu werden. Dabei hat man dann auch Gelegenheit, sich zu überzeugen, ob die Sonntagsschule mit ihren Leistungen auch ihre Aufgabe erfüllt.

Vor allem muß daher der Katechismus, diese einfachste Form der christlichen Lehre, Eigentum der Kinder werden, sodann auch eine Anzahl kleiner Gebete und Liederverse. Wo dies in dem Kinde befestigt, kann man dann auch eine Anzahl der wichtigsten biblischen Geschichten und Bibelsprüche erlernen.

Damit hierbei aber ein systematisches Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren erfolge und kein unnötiges Verweilen, kein planloses Umherfahren den Erfolg des Unterrichtes in Frage ziehe, so muß nicht bloß der ganze Lernstoff systematisch geordnet vorliegen, sondern dieser Lernstoff muß auch seine geordnete Verteilung auf die ganze Lernzeit gefunden haben. Dann erst kann von einem zufriedenen, erfolg- und nutzreichen Erlernen die Rede sein.

Ein solches vollständiges Stoffverzeichnis, sowie die Verteilung dieses Lernstoffes auf einzelne für die einzelnen Sonntage der ganzen Lernzeit bestimmte Lektionen, für einen Kursus von sechs Jahren berechnet, bietet mein im Verlag von Ernst Kaufmann, 330 Pearl Str., New York, erschienenes „Sonntagsschulbuch für Schule und Haus", das neben diesem noch manches andere für die Sonntagsschule enthält, besonders auch betreffs der Einrichtung und Führung derselben.

Daß die Einrichtung einer Sonntagsschule in Verbindung mit der Christenlehre wohl möglich, ja sogar notwendig ist, liegt klar auf der Hand. Da die Kinder aus jener sämtlich das Pensum der sechs Jahre inne haben müssen, so ist ein verständlicher, nutzreicher Unterricht bei den Kindern, die die Christenlehre besuchen, wohl möglich und anregend zu fernerem Eifer und Nachdenken. Gut ist's, bei diesem Unterrichte auch Bezug auf die jedesmalige Predigt des Sonntages zu nehmen. Die Christenlehre hält natürlich der Pastor. Teil nehmen daran die Konfirmierten, sowie die jährlichen Konfirmanden und solch andere, die das Pensum der sechs Jahre fest inne haben.

Wo so eingerichtet und betrieben, ist gewißlich die Sonntagsschule von großem Segen und aufs wärmste zu empfehlen. J. P. Meibohm.

English Composition in our Parochial School.

Nobody, we hope, will deny or doubt the necessity of teaching English Composition in our parochial schools. In regard to the time which ought to be given to this study, and the accomplishments to be acquired by our pupils in this direction, different ideas prevail; the greatest variety of opinion, however, is found regarding the *way* of teaching it, — the method. In the following we wish to place be-

fore our fellow-teachers one of the many ways, how English Composition may be taught.

If we wish to keep up the interest with our pupils for English Composition we must, no doubt, select a method not too difficult in its parts, in order not to discourage them. The requirements of the method must be brought in as close a connection as possible with the qualifications of a child.

What does the word composition mean? — It means the act of composing that which is formed by composing. — The pupils should be taught to compose, i. e. to put together words and sentences correctly. The method which presents the least difficulty in teaching this art is *the* method.

In putting the question before us: What do children find least difficult? we are compelled to answer: That which best suits their natural qualifications. Which then are the first things we notice with our children, when born into this world? — They see, notice, hear and feel things; then they begin to notice the difference of voice, and finally learn to speak. It is beyond doubt that a child, taught English Composition by a method that, at every step, takes this into consideration, must finally learn the art of composing, or putting together words and sentences correctly, — to write a composition.

It is quite natural for us to think before we speak. Our thoughts are caused by what we see and hear. Even so it is with our children. A child will not speak unless it has thought, nor will it think unless prompted to do so by what it notices. But, since children oftentimes do not see and hear properly, it is necessary to teach them how to see and hear, then how to speak and read correctly, before they can be taught how to write about what they have seen, heard, said, and read.

PRELIMINARY EXERCISES.

Such are: Object Lessons and Reading Lessons.

In the former an object is placed before the pupils in such a manner as to allow all to get a full view of it. Then we gently force our pupils to speak, by asking them questions about the object before them. Every child, be it ever so small, will find this employment an enjoyable one, and the merits of those lessons are best known to such teachers as have taught them.

After children are able to read, try and get the object they are reading about, or (in case the Reader does not supply them with one) a picture of the same. Treat upon it in the manner described, and then require your pupils to read what their Readers say about it. As soon as they have had practice enough in such lessons, we must

teach them how to write the things they have spoken, read, or heard; in other words, we must teach them Written Composition.

How do we induce children to speak a correct sentence?—By asking them a complete verbal question. Which then is the most natural way of receiving a correct written sentence?—Ask them a complete written question. This is natural, quite natural, no doubt. It is not more difficult for our pupils to answer a written question, after they have been taught the reading and writing, than it is to answer a verbal question after they have learned to talk.

I.

Place upon the Blackboard Complete Questions with Complete Answers, and require the pupils to compound them into Complete Sentences. For example:

THE CAT.

What kind of an animal is the cat? (a domestic animal.) Where does she live? (about the house.) How many legs has she? (four.) What is her body covered with? (with a soft fur.) What color has this? (different colors.) How is her head? (round.) What sort of ears has she? (two short ears.) How are her teeth? (sharp and pointed.) How is her tail? (long and smooth.) What can she do very well? (hear and see.) What does she do? (catches mice and rats.)

Remark: This, in our opinion, is a simple and natural beginning in English Composition, and we have often noticed how children delight in their first success. When you find that your pupils copy the words correctly, form good sentences, place a period at the end of each sentence, and begin every sentence with a capital letter, as they have been taught (and they will do it after 3 or 4 exercises with but few or no exceptions), then you may advance a step, making the following group of exercises a little, but only *a little* more difficult. This is done by shortening one of the parts. We shorten the answer.

II.

Place upon the Blackboard Complete Questions with Incomplete Answers. For example:

THE DOG.

What kind of an animal is the dog? (domestic.) Where does he live? (about house.) With whom does he love to stay? (master.) What kind of dogs are there? (different.) How large are they? (some large, some small.) What color have they? (some black, brown, white, others spotted.) What kind of ears have they? (some long, short.) What sort of a tail have they? (some bushy, smooth.)

Name different kinds of dogs: (Greyhound, Newfoundlanddog, Shepherddog.)

Remark: It is our object to give the pupil less aid, as we go along, until the questions and answers dwindle down to mere words, thus forming an outline of the composition. In the following exercise, therefore, we reverse and shorten the questions.

III.

Place upon the board Incomplete Questions with Complete Answers. For example:

THE GOOSE.

What goose be? (a fowl.) How bill? (is long and broad.) Neck? (long and slender.) Body covered with? (with soft feathers.) Legs? (are naked.) Kind of feet? (web-feet.) Most useful parts of goose? (the flesh and the feathers.) What do with flesh? (we eat it.) With feathers? (we stuff our pillows.) How wild geese live? (in flocks.) Name other fowls: (The duck, the hen, the turkey, the pigeon, etc.)

Remark: Precaution must be taken not to omit such words, either in questions or answers, that are necessary for the correct understanding. It is also adviceable to go over the first compositions of every group verbally, in order to help along the poorer scholars lest they might be discouraged. In the following group we combine the task of the first and second.

IV.

Place upon the board Incomplete Questions and Incomplete Answers. Example:

BIRDS.

With us? (summer.) Live? (woods.) What do here? (build nests.) What do? (please us with sweet songs.) kinds? (different.) Large birds not do? (sing.) Largest bird? (ostrich.) Lives wild? (Africa.) Other large birds? (eagle, hawk, owl, etc.) Beautiful singers? (mocking-bird and canary-bird.) Sometimes kept? (cages.) Also learn speak? (parrots and crow.) Called fowls? (birds like goose, duck, hen, etc.)

Remark: In the first groups of exercises it is evident that the descriptive subjects must predominate, although relative exercises may be given, and, if thought proper, a few short letters. In the following exercises we advance by drawing together questions and answers.

V.

Place upon the board Incomplete Sentences. Example:

THE REINDEER.

In Lapland live. Cold country this. Snow and ice not melt here all year round. Draw sled of Laplander. Also milk give. Laplander eat meat. Wear skin for clothing or use for roof of tent. In strips cut for ropes also. Fat as oil use. With hair stuff beds. Reindeer's skin thick. Hoofs broad, not sink into snow easily. Eat dry moss they find on bark of trees. Every L. 3—4 reindeers keep. Not like to part with them, even if poor.

Remark: Do not use words the class does not understand. In case they can not be avoided, they must be explained. The teacher must always be open to questions by his pupils regarding their composition. Exercises of this group must be given in greater number. The simple sentence has been used so far almost exclusively. Now the pupils, having been made acquainted with the use of the period, questionmark, and colon, and the comma in a few sentences, must learn the different parts of the compound and complex sentence in their compositions. This, however, is not to say that the teacher should give a course of lectures on all rules of punctuation. No, we proceed in a quite different way.

VI.

THE STORM.

Example: After a description has been read by the teacher or pupils, or by both, shortened sentences are put upon the board. These are shortened more and more as we proceed, until, finally, nothing but the subject or a word of every sentence is named.

Ground —, why —. | Grass —, why —. | What me must do, if not rain soon, why —. | Sun —. | Sky —. | Wind —. | Lightning —. | Thunder —. | Winds —. | Rain —. | How after rain. |

Remark: The first exercises, it is plain, must be dwelt upon for some time, before we set our pupils to work. They read and are questioned, until they are able to answer all questions readily.

Allow us to place before you a composition written by our pupils on this very subject, after a few exercises, on this style:

THE STORM.

The ground is very dry and hard, because it has not rained for some time. The grass does not look so green as it used to, for it is scorched by the sun. If it does not rain soon, we must water the shrubs and flowers, else they will die. The sun is not shining now.

It is very dark. The sky looks black. There is no wind at all. It lightens. Now it lightens again. The thunder begins to roar. The winds blow very hard. It begins to rain in large drops. It rains for some time. After the rain it is pleasant. The air is pure. Everything looks fresh and green.

Remark: In using compound and complex sentences the end of every sentence must be indicated by a short perpendicular line, as shown in the example. Beware of giving the child a large number of rules for punctuation, for there is such a want of uniformity in punctuating even with the very best authors, that strict rules are simply impossible. The pupils may be taught to separate the parts of a compound sentence by a comma, and to place a comma in a complex sentence only before such parts that are not necessary to make complete the meaning of the one previous. After a number of such exercises have been made, it will hardly be necessary to indicate the punctuation on the board; let the pupils use their own judgment. This is done in the following manner.

VII.

Place before the children a good, distinct, and large picture, which may easily be described, and require them to describe it. If you notice in the first exercise that they do not describe one part after the other, you may aid them by placing the names of the parts on the board.

THE LION.

Example: 1. Size; 2. Body; 3. Legs; 4. Head; 5. Tail; 6. Where he lives.

If you do this a few times, they will be able to find their own way in the following composition.

Teach them to begin every composition with a few general remarks, thus forming an introduction, then describe the different parts, and close with a few remarks upon the whole.

VIII.

After children are able to describe an object they *see*, without any aid of the teacher, they must learn to describe things they *have* seen, heard, or read about.

1. After an object has been placed before them and spoken of, take it away and set them to work.

2. Let them read about what you want them to write a composition on, then ask them to close their books and go to work.

3. Ask them to describe a thing you have spoken to them about some time ago, one they have shown particular interest in at the time

The work of the pupil must be only to describe and connect the different parts, so as to form a whole. He must be thoroughly acquainted with the object and its parts on which he is required to write a composition.

IX.

Now relative subjects and letter-writing ought to be practiced more frequently. In the latter the teacher must also give them the main points. Pay special attention to the heading and the subscription of letters. Pupils should be required to bring a few letters enclosed in an addressed envelope. Notes, receipts, etc., should also find due consideration.

After our pupils have made a composition every week according to this method we guarantee their ability to write larger and more difficult compositions.

X.

1. *Translations.* Be careful in using good German selections, which may be easily translated. In these exercises the main object, however, will always be — not a correct verbal translation, but *a good fluent English style.*

2. *Transcriptions* of poetry. There is no need of compelling the child to be over-scrupulous in using as many words of the poem as possible; as long as they can not use expressions of a contrary meaning, let them use their words and phrases.

3. Longer and more difficult compositions on a given subject and by aid of an outline.

It is not advisable to let them work compositions entirely unaided, although it may be done occasionally. As long as they go to school they must be guided by the hand of the teacher.

As has been remarked at the beginning of this article, we do not consider this method to be *the* method; but we claim that this is one of the many ways of teaching English Composition successfully in our parochial schools, for experience has justified this claim.

A. Wendt.

Einkehr.

(Der „Schleswig-Holsteinischen Schulzeitung" entnommen, mitgeteilt von R. A. Wismar.)

Nachdem der Verfasser dieses Themas die Aufgabe der Volksschule gezeigt hat, kommt er auf die Persönlichkeit des Lehrers zu reden, darüber er folgendes sagt:

„Es wird genügen, wenn ich als etwas Selbstverständliches eine tüchtige Bildung (Wissen) des Lehrers als vorhanden voraussetze. Der

muß auch seine gefördertsten Schüler in einem für diese scheinbar unendlichen Grade überragen, womit denn zugleich die Forderung, daß jeder Lehrer unausgesetzt an seiner Fortbildung zu arbeiten habe, ihre genügende Begründung gefunden hat.

Wäre unsere Aufgabe an den Kindern gleich derjenigen der Eltern nur in der Erziehung, so müßten wir doch, da wir nicht in dem Naturverhältnis zu ihnen stehen und überdies so vielen gegenüberstehen, daß der Familiencharakter nicht gewahrt werden kann, uns nach andern Mitteln umsehen, um jenen Mangel zu ersetzen. Dieses andere, sehr wirkungsvolle Mittel bietet uns ein gründliches und vielseitiges Wissen.

Hohe, edle Beispiele führen wir unsern Schülern zur Nacheiferung vor. Aber mächtiger und nachhaltiger als irgend ein Beispiel aus der Geschichte muß das täglich ihnen vor die Augen tretende Beispiel ihres Lehrers auf sie wirken. Und weil dem so ist, wie wohl nicht bestritten werden wird, so haben wir ängstlich zu sorgen, mit ‚Furcht und Zittern' zu sorgen, daß unser Leben ihnen ein vorbildliches sein könne. Es ist dies die Bedingung sine qua non! Wie werden die Schüler dem Christgebote: ‚Du sollst deinen Nächsten lieben als dich selbst' Gewalt über sich einräumen, wenn sie sich von dem eigenen Lehrer ungeliebt fühlen? wie ihren Zorn zu beherrschen versuchen, da sie den Lehrer bei der geringsten Veranlassung in maßlose Wut geraten sehen? wie den Ermahnungen zur Achtung und Schonung der Tiere Wert beilegen, wo sie selbst gelegentlich barbarisch gezüchtigt werden?

Und wenn wir über jeden dieser Punkte zehn Katechisationen mit unsern Schülern halten wollten und bezeugten die Wahrheit der ihnen zu Grunde liegenden Gedanken nicht durch unser Leben, so wäre es alles nichts nütze.

Es bleibt also dabei: Ein Lehrer wirkt mehr durch das, was er ist, als durch das Wort. Es gilt dies ganz allgemein und ohne jegliche Klausel beim Unterricht wie bei den Maßnahmen, die eine unmittelbare erziehliche Einwirkung bezwecken; auch beim Unterricht in solchen Fächern, die auf den ersten Blick von der Persönlichkeit des Lehrers weit abzuliegen und für die Bethätigung derselben kaum Raum und Gelegenheit zu geben scheinen, also für Geometrie, Schreiben, Zeichnen, Singen und ähnliche Gegenstände so gut wie für die Religion. Es wäre ein verhängnisvoller Irrtum, wenn der Religionslehrer glaubte, in der Religionsstunde fromm thun zu müssen."

Das sind treffliche Worte, die laden uns zur Einkehr (Selbstprüfung) ein, nicht nur beim Beginn eines neuen Jahres, sondern auch täglich, und ich glaube, eine solche würde der Schule und den Schülern zum Segen gereichen, und dem Lehrer nicht minder.

Erstens. Wenn ein Reich unter sich uneins ist, kann es nicht bestehen.

Wenn ein Lehrerkollegium zwiespältig ist, beraubt es sich selbst der größeren Hälfte seines möglichen Einflusses. Darum sich jedes Mitglied desselben als Glied eines Ganzen ansehen muß, zu dessen Wohl es im Verein mit allen andern zu arbeiten hat. Niemand soll sich für zu gering achten der gemeinschaftlichen Arbeit: das Versagen der zartesten Feder kann für die Riesenmaschine deren Vernichtung bedeuten, — noch auch seine persönliche Leistung überschätzen, als ob er des Anschlusses entbehren könnte. Es darf von Kollegen nicht heißen: Jeder siehet nur auf seinen Weg. Die nach reiflicher Erwägung gefaßten Konferenzbeschlüsse müssen für alle von verbindlicher Kraft sein.

Keiner soll des andern Arbeit unterschätzen und herabsetzen, um ihm nicht die Freudigkeit zu rauben; soll sie besonders den Kindern gegenüber nicht zu diskreditieren suchen. So etwa, daß der Lehrer im Deutschen wegwerfende Bemerkungen über den Wert der Geographie macht, der Geschichtslehrer über den der naturkundlichen Zweige. Schlimmer noch wäre es, wenn ein Lehrer dem Ansehen eines mit ihm an derselben Schule, vielleicht in derselben Klasse arbeitenden Kollegen geradezu ein Bein stellen wollte. Daß es nicht in der groben Weise geschieht, daß gesagt wird: Herr N. hat euch nichts zu sagen, glaube ich schon. Aber Schüler sind feinfühlend genug, um auch die leiseste Andeutung einer Geringschätzung eines andern Lehrers, seiner Arbeit, seiner Art und Weise, und wenn nur durch ein kaum merkliches Lächeln angedeutet, sehr gründlich zu verstehen. Glaube man doch nicht, auf solche Art noch selbst erziehlich wirken zu können. Man untergräbt sich vielmehr den Boden unter den Füßen, macht eine segensreiche Einwirkung auch der eignen Arbeit ganz unmöglich und wird, ist man Religionslehrer, schwerlich ohne inneres Erröten über das achte Gebot hinwegkommen. Besonders bezüglich der guten Zucht in einer Schule ist es von der allergrößten Wichtigkeit, daß einer für alle und alle für einen eintreten. Der noch so vielköpfige Lehrkörper einer Schule sollte durchaus eines Geistes sein. Es ist nicht gut, wenn der eine Lehrer z. B. strenge auf ein gesittetes Betragen hält, wogegen einem andern ein klein wenig wildes Wesen an den Schülern sogar lieb zu sein scheint. In solchen und ähnlichen Dingen, die man als lieblich, löblich und wohllautend bezeichnen könnte, müßte das ganze Kollegium wie ein Mann dastehen. Hier, wie in den meisten Angelegenheiten der Schule, gilt den Kindern gegenüber die Forderung der solidarischen Haft in aller Strenge. Einer für alle, alle für einen. Ich betone das Letztere, weil es nicht ausgeschlossen ist, daß gelegentlich ein schwacher Bruder zu stützen ist. Es müßte merkwürdig zugehen, wenn die vereinte Kraft von zwölf und mehr guten Schwimmern nicht hinreichen sollte, einen Sinkenden über Wasser zu halten. Es handelt sich dabei auch um die Ehre des eigenen Standes!

Zweitens. Von vielleicht noch größerer Wichtigkeit für das Gelingen der Schularbeit ist die herzliche Eintracht zwischen dem Lehrer und seinen Schülern. Sie besteht darin, daß jener lehren und erziehen will, diese aber ebenso sehr unterrichtet und erzogen werden wollen. Es ist die Einstimmigkeit des Willens. Solchen Schülern ist der Lehrer in gewisser Beziehung mehr als Vater und Mutter; auf ihn berufen sie sich in zweifelhaften Fällen; nach zweitägigem Ausfall der gemeinschaftlichen Schularbeit freuen sie sich, ihn am Montag morgen wieder begrüßen zu können; die Arbeit mit ihm ist ihnen Erholung; keine Stunde wird ihnen unter seiner Führung zu lang; keine von ihm aufgegebene Aufgabe zu schwer, weil sie mit ganzer Kraft, und nicht bloß mit dem Kopfe, sondern auch mit dem Herzen arbeiten.

Wie ganz anders das Gegenbild. Der Ruf zur Schule ertönt den Schülern als solcher zum Gericht, wo Rechenschaft gefordert wird über das, was sie zu Hause geschafft haben. Die Schule ist ihnen nicht Erziehungs-, sondern Zuchthaus, in das eine lebensfrohe Jugend eingesponnen und ihrer Freiheit beraubt wird. Voll banger Sorge erwarten sie die Ankunft des Lehrers, dessen mürrisches „Guten Morgen" freilich keinen freudigen Wiederhall in ihren Seelen zu wecken imstande ist, und dessen Wünsche erst in die Form eines strengen Befehls gekleidet sein müssen, bevor widerwilliger Gehorsam erfolgt. Die Schulthätigkeit nimmt ihren ungemütlichen Verlauf; eine Stunde hängt sich bleiern an die andere, und Freude ist erst wieder da, wenn zur Pause oder zum Schlusse des Unterrichts geläutet wird. Trägen Schrittes sind solche Kinder gekommen; eiligen, lärmenden Laufes verlassen sie den unwirtlichen Raum. Wie das ändern?

Drittens. Die Liebe überwindet alles. Das sollen und müssen die Schüler bei allem, was wir thun, empfinden, daß sie einen Platz in unserm Herzen haben. Lob und Tadel, Anerkennung und Strafe dürfen nur dieser einen Quelle entstammen. Aus hundertfachem Beweise müssen sie es bis zur Unumstößlichkeit eingesehen haben, daß die Rücksicht auf ihr Wohl alleinige Triebfeder unsers Handelns ist. Alle Schüler ohne Ausnahme: die klugen wie die einfältigen, die sorgfältigen wie die unsaubern, die zurückhaltenden wie die kecken. Freuen wir uns über die einen, so sorgen wir um die andern, und ruhen nicht, bis wir auch das widerstrebendste Gemüt uns gewonnen haben. Diese Liebe muß das Zepter der Schule sein, dem sich alle gerne fügen. „Ihr habt keinen knechtischen Geist empfangen", soll jeder Lehrer von seinen Schülern sagen können. Sonst ist es mit seinem Ruhme nicht weit her. Das Donnern der Stimme macht es nicht, im Zorn darf das Lehrerauge nicht Vernichtung sprühen und die Stirnader nicht bis zum Zerplatzen anschwellen. — —

Viertens. Wo Liebe ist, da ist auch Vertrauen. Gegenseitiges Vertrauen! Die Schüler haben es bald heraus, ob ihr Lehrer etwas von ihnen hält, sie mit Achtung behandelt, oder ob er vielmehr bei allen seinen Maßnahmen und in seinem Verkehr mit ihnen von der Voraussetzung ausgeht, sie seien allzumal Flegel, für welche es nur ein wirksames Mittel gebe: die ultima ratio der Könige, hier der Schulmonarchen. Wer kein Vertrauen entgegenbringt, genießt auch keins. Alle Worte, Ermahnungen, Befehle, Handlungen des Lehrers werden von den Schülern mit Mißtrauen aufgenommen. Wenn er nur einmal versucht, in ihr Herz einzudringen, findet er die Thür dazu verschlossen, auf den Gesichtern malt sich Staunen über den ungewohnten Ton, und der unglückselige Lehrer glaubt, einen neuen Beweis in Händen zu haben dafür, daß er es mit lauter nichtsnutzigen Buben zu thun hat.

Gegenseitiges Vertrauen? Ohne Vertrauen zu unsern Schülern wittern wir in allem, was sie thun, die Bosheit des Herzens: böse Absicht, Trotz, Eigensinn, Schadenfreude. Fällt ein Griffel zur Erde, so geschah es, um uns zu ärgern; die nachlässige Haltung wird als Auflehnung gegen unsern ausdrücklichen Befehl, oder wenigstens als Mißachtung unsers oft geäußerten Wunsches angesehen; sitzt der Junge stramm da, so finden wir in solcher Haltung seinen stummen Trotz ausgedrückt; folgt er beim Lesen nicht Wort für Wort, so ist das strafwürdige Unaufmerksamkeit, und flüstert er seinem Mitschüler gar etwas zu, so mutmaßen wir ein böses Wort, das sicherlich auf uns Bezug hatte. Und in allen diesen Fällen sind wir nur zu leicht geneigt, zu einem Heilmittel zu greifen, dessen Größe und Bedeutung der Größe des Übels keineswegs entspricht. Ohne Vertrauen ist das Schulhalten die reine Qual. Daß noch ziemlich allgemein die Ansicht verbreitet ist, die Schulmeisterei sei doch der schlimmste Beruf, und es sei besser tot als Schulmeister sein, kann wohl nur daher kommen, daß selbst bis in unsere Zeit hinein zwischen Lehrer und Schülern nicht überall ein rechtes Vertrauensverhältnis bestanden hat und besteht.

Lehrer und Schüler müssen Freunde sein, und einer muß des andern nur in freundlicher Stimmung gedenken können. Ein zwischen ihnen bestehendes gespanntes Verhältnis ist Meltau für beide. Für den Lehrer hat es Gereiztheit im Gefolge; im Schüler bewirkt es Verhärtung des Gemütes. Es fehlt die Sympathie der Seelen. Die Blicke begegnen sich nicht mit warmem Strahle. Und weil eine Sonnenkraft nicht wirkend ist, bleibt die Samenkraft gebunden. Das kalte Wort des Lehrers fällt auf kalten Boden, in dem es nicht keimen, noch treiben, noch Frucht bringen kann. Das meiste fällt auf den Weg, vieles auf das Steinichte, einiges unter die Dornen und fast nichts auf gutes Land. Die aufreibendste Bemühung des Lehrers zeitigt keine herrliche Frucht. Und wenn er sich frühzeitig zu Tode arbeitete und ärgerte, seine Schüler wissen ihm keinen Dank

dafür. Höchstens daß hier und da unter den achtzig ein besonders weich besaitetes Gemüt mit dem armen Lehrer ein wenig Mitleid empfindet. Es ist traurig, von Mitleid und Barmherzigkeit anderer Menschen leben zu müssen, aber doppelt und zehnfach traurig für einen Lehrer, auf die Gnade seiner Schüler angewiesen zu sein.

Fünftens. Ebensosehr wie in der Liebe wurzelt das Vertrauen in der Gerechtigkeit. Unser Lehrer war strenge, aber gerecht, sagen manche Erwachsene, und setzen ihm damit ein sicheres, dauerndes Denkmal. Die Kinder verlangen einen gerechten Lehrer, das heißt, einen solchen Lehrer, der ihnen — ohne Ansehen der Person — zukommen läßt, was sie verdient haben. Schlägt euer Lehrer auch? fragte ich einmal einen Knaben, und er sagte mir: Ja, wenn wir es verdient haben. Den schwächlichen Lehrer mögen die Schüler nicht, der es vorkommenden Falles nicht übers Herz bringen kann, den Stock zu gebrauchen. Es ist meinem Dafürhalten nach eine faule Redensart, zu sagen: Du bist mir schon zu groß, als daß ich ꝛc. Hier ist einfach die Schlußfolgerung gestattet: Ist der Junge nicht zu groß gewesen für eine Flegelei, so habe ich keinen Grund, mich zu scheuen, ihm den gebührenden Lohn zu geben. Das ist sein gutes Recht! — Es ist mir in meiner Schulpraxis höchst selten vorgekommen, daß ein noch so großer Schüler mir eine Stunde lang wegen einer wohlverdienten Züchtigung gezürnt hätte. Diese persönliche Erfahrung ist mir in der Frage nach der körperlichen Züchtigung entscheidendes Moment gewesen. Ich könnte noch mehr sagen: Gerade die Schüler, die in die Lage kamen, von mir eine exemplarische Strafe zu bekommen, haben mir das freundlichste Andenken bewahrt, wogegen mancher sogenannte Mutterschüler seiner Wege gegangen ist, ohne jemals etwas von sich hören zu lassen.

Der Lehrer muß gerecht sein, so schwer es ihm in gewissen Fällen auch werden mag, diese Tugend zu üben. Wenn Strafe erteilt werden muß, dann für alle Beteiligten nach gleichem Maß! Wer in einer Probearbeit die wenigsten Fehler gemacht hat, wird der oberste in der Klasse, so ungern der Lehrer gerade diesem Schüler den Ehrenplatz einräumen möchte. Ein glattes Gesicht und ein besserer Anzug dürfen den Lehrer nicht zu besonderen Gunstbezeugungen verleiten. Ein vielleicht zwischen dem Lehrer und dem Vater eines Schülers bestehender kleiner Zwist darf nur dazu dienen, den Lehrer diesem Schüler gegenüber noch ängstlicher in der Übung der geforderten Tugend zu machen. In solchem Falle hat der Lehrer mit besonderer Sorge darüber zu wachen, daß sein Schild spiegelblank bleibe.

Die Gerechtigkeit des Lehrers hat noch eine andere Seite. Es darf nicht heißen: Du legst wohl Lasten auf, selbst aber rührst du kaum mit dem kleinsten Finger daran! Das Gesetz der Schule ist auch für den Lehrer zur Nachachtung da. Wird verlangt, daß die Schüler pünkt-

lich da sein sollen, so darf der Lehrer nicht durch Unpünktlichkeit glänzen; gilt Sauberkeit der Bücher für die Schüler als Tugend, so soll der Lehrer nicht durch zerrissene Hefte ein schlechtes Beispiel geben; sollen die schriftlichen Arbeiten der Schüler mit Fleiß und Achtsamkeit gemacht werden, so darf die Nachschau durch den Lehrer nicht Zeugnis ablegen von einer fliegenden Hast.

Sechstens. So werden die Schüler in die rechte Zucht genommen, die allerdinge nicht fehlen darf, wenn die Schule der Herrlichkeit ihrer Aufgabe eingedenk bleiben will. Ich verstehe unter Zucht (Disciplin) ein Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, das sich in folgenden Äußerungen kund giebt.

Die Schüler erwarten ihren Lehrer mit Spannung; bei seinem Eintritt in die Klasse sind aller Augen auf ihn gerichtet; ohne störendes Geräusch erheben sich sämtliche Schüler zu seiner Begrüßung; sein Morgengruß wird von allen in schicklicher Weise erwidert; die nun beginnende Schulthätigkeit wird stille und emsig betrieben, ohne daß der Lehrer nötig hat, jeden Augenblick sein „Ruhig" dazwischen zu rufen, die Schüler müssen gar nicht anders können; der Gesang ist zart, auch wenn Knaben in der Klasse sein sollten mit fränkischer Beanlagung für Gesang und Musik; das Gebet andächtig, soweit Kinder andächtig sein können; jede Arbeit zeugt von ganzer Hingabe, von dem tiefsten Interesse der Schüler an derselben.

Es ist so in einer Schule, wenn die rechte Zucht da ist. Unter dieser Voraussetzung werden auch die häuslichen Arbeiten ordentlich und zu rechter Zeit gemacht, und die für den Unterricht nötigen Hilfsmittel an Schulbüchern sind immer zur Stelle; eine gelegentliche Abwesenheit des Lehrers aus der Klasse wird seitens der Schüler nicht zu Unordnungen und Roheiten ausgenutzt; der Wechsel der Stunden geht unmerklich vor sich; nie zeigen die Schüler, daß ihnen eine Stunde langweilig oder zu lange wird, und sie werden nicht unruhig oder weniger aufmerksam, wenn der Lehrer über die Zeit hinaus unterrichtet, beim Schluß des Unterrichts giebt es kein Klappen, lautes Reden, Drängen und Rennen; die Schüler fliehen nicht den Ort, wo sie die schönsten Jahre ihres Lebens zubringen müssen.

Die gute Zucht treibt die Schüler, ihre Klasse zu achten. Daher sie nicht die Tische zerschneiden und beschmutzen, nicht mit dem nassen Schwamm oder ähnlichen Dingen gegen die weißen Wände werfen, es nicht dulden, daß der Fußboden mit Papier besät ist. Ihre Klasse ist ihnen gleichsam die beste Stube, in die zu jeder Zeit Besuch eintreten darf, ist ihnen fast heilig wie die Kirche, ist erfüllt von einem Geist der Weihe, daß ganz natürlich jedes Lärmen und Balgen darin, jede Entweihung unterbleibt.

Wenn es an einer Schule in irgend einer dieser Hinsichten

fehlt, dann ist es mit der Schulzucht daselbst nicht durchaus gut bestellt, und es ist hohe Zeit, daß der Lehrer sich ernstlich frage, wo in und an ihm selbst der Grund dazu liegen könne. Denn es muß ausgesprochen werden: Für eine fehlende gute Zucht in seiner Schule oder Klasse ist der Lehrer ganz allein verantwortlich. Und da dieselbe Grund und nicht zu erlassende Voraussetzung alles wahrhaft erfolgreichen Unterrichts und jeder Erziehung ist, so erhebt sich für den gewissenhaften Lehrer die sehr wichtige und ernste Frage: Wie komme ich zu einer solchen erwünschten Zucht, zu dem guten Geiste unter meinen Schülern? Die Hauptsache ist die Persönlichkeit des Lehrers, die Gediegenheit seines Wesens, das Insichgeschlossensein seiner geistigen Natur, das Zielbewußte seines Wollens und Strebens. Äußerlich kommt es weniger auf die fünf, sechs oder sieben Fuß seines Körpermaßes an als vielmehr auf das rechte Schulmeisterauge, dem nichts, was in der Klasse vor sich geht, entgeht, das alles bemerkt, alle Schüler mit einem Blick überschaut; auf das Gesicht des Lehrers, das in der Regel eine gleichmütige, ruhige Heiterkeit der Seele wiederspiegeln muß, von dieser Gleichgewichtslage — wenn ich mich so ausdrücken darf — häufiger nach unten, das heißt, zum Ernst in seinen verschiedenen Graden, als nach oben, zur ausgelassenen Fröhlichkeit übergeht. Das laute Lachen des Lehrers ist immer gefährlich für seine Herrschaft; und wenn er seiner Schüler nicht ganz sicher ist, wird durch dasselbe ein Schaden angerichtet, der an demselben Tage nicht auszubessern sein dürfte. Ebenso hüte sich der Lehrer davor, unzeitige Scherze zu machen, weil es sonst dem einen oder andern vorlauten Schüler einfallen könnte, auch Scherze machen zu wollen. Ich liebe die fröhliche Stimmung in einer Klasse sehr, kann nicht leben ohne dieselbe; aber sie muß das Erzeugnis des Lehrers, nicht der Schüler sein. Der Versuch der Schüler, auch witzig zu sein, ist ein Versuch, dem Lehrer die Herrschaft zu entwinden, den man nicht ungerügt hingehen lassen darf.

Wenn ich einen unschuldigen Scherz in der Schule für sehr wohl erlaubt, der Gesundheit für zuträglich und mit den Schulzwecken wohl vereinbar halte, so habe ich doch immer zwei Einschränkungen dabei gemacht: auf das entschiedenste habe ich aus der Religionsstunde jeden Scherz und jedes Lachen fernzuhalten gesucht, weil nach meiner Überzeugung die Religion eine durchaus ernste Angelegenheit ist und auch von den Kindern nur als solche angesehen und empfunden werden muß; und dann gestatte ich mir die Freiheit niemals mit Schülern einer neuen Klasse, die ich noch nicht hinreichend lange in Behandlung gehabt habe. Ich weiß noch nichts von ihrem Charakter und Naturell, und sie haben mir noch nichts zu verdanken. Da halte ich es für das ratsamste, einige Tage, wohl auch Wochen in aller Strenge zu regieren, weil ein folgendes milderes Regiment wie Sonnenschein nach dem Gewitter von den Schülern mit dankbarem Gemüte aufgenommen wird.

Siebentes verlange ich, daß in der Schule gearbeitet werde. Damit ist ausgeschlossen, daß die Zeit auf irgend eine Weise vertrödelt werde, sei es durch unnötige, wenn nicht gar absichtliche Hinausschiebung des Beginns des Unterrichts, sei es durch langwierige, nichts nützende Untersuchung eines Disciplinarfalles, oder durch eine inhaltlose, tändelnde Unterhaltung zwischen Lehrer und Schüler über eine wohl gar nicht in die Schule hineingehörende Sache. Die Schule verlangt tüchtiges, angestrengtes Arbeiten, daß alle am Schlusse jeder Stunde sich mit gutem Gewissen das Zeugnis geben dürfen, wieder ein ordentliches Stück Geistesarbeit hinter sich gebracht zu haben. Und es wird so gearbeitet, wenn die rechte Arbeitslust vorhanden ist. Füge ich hinzu: beim Lehrer vorhanden ist. „Wie der Herr, so der Knecht." Dem Lehrer muß die Arbeit in der Schule Grund seiner Lebenslust sein; in ihr muß er seine höchste Befriedigung finden. Es ist dies der Fall, wenn der Lehrer sich in seinem Berufe beständig unter dem Gebote der Pflicht stehend fühlt. Nur so ist er sicher, daß er seinen Schülern stets das Beste bietet, über das er irgend verfügt; die Selbsterinnerung an die Heiligkeit der Pflicht muß ihn treiben, nicht laß zu werden in seiner schweren Arbeit. Dieser Antrieb ist mehr wert als der brennendste Ehrgeiz, wenn auch nicht von äußeren Erfolgen; mehr als ein noch so großer Eifer, der nur die bedeutendere Einnahme im Auge hat. Nur wenn wir unsere Arbeit als göttliche und menschliche Pflicht ansehen, haben wir genügende Bürgschaft, daß wir den Schwerpunkt unserer Thätigkeit in der Schule finden, wo derselbe zweifelsohne liegen muß, und nicht in irgend einer außerordentlichen Beschäftigung, also nicht in der Abfassung von Büchern, nicht in Stundengeben, nicht in Korrespondieren für Zeitungen, nicht in Verwaltung von Agenturen, nicht in der thätigen Teilnahme an allen möglichen Vereinen, selbst nicht in der an pädagogischen Vereinen, so bedauerlich es ist, daß Glieder unsers Standes zu glauben scheinen, des Vereinssegens entraten zu können, und so beschämend das öffentliche Geständnis am Jahresschlusse auch ist, daß die Versammlungen wiederum von einem geringen Prozentsatze der Vereinsmitglieder besucht wurden. Alle Achtung vor den Männern, die einen Teil ihrer Kraft mit Freuden einem Vereine zur Verfügung stellen. Die Hauptsache ist und bleibt trotzdem die unmittelbare Schularbeit, und der Wert eines Lehrers sollte nur geschätzt werden nach dem Grad der Treue in dieser Arbeit.

Es steht schlimm um einen Lehrer, der betrübt an das Ende der Ferien denkt, mit Unlust in die Klasse geht und seines Lebens erst wieder froh wird, wenn er den Fuß aus dem Schulhause hinaus auf die Straße setzt. Der ist bestrebt, jede Stunde zu verkürzen, am Anfange wie am Ende, und doch schleicht ihm die so verkürzte Unterrichtszeit nur träge dahin. Ein Lehrer sollte nur nach der Uhr sehen aus Furcht, die Stunde könnte zu früh

zu Ende gehen. Dem treuen Lehrer wird sie immer zu kurz sein, auch den Schülern. Da geht das Gespenst der Langeweile nicht gähnend durch das Schulzimmer. In frischer, fröhlicher Arbeit schwindet die Zeit, und Lehrer wie Schüler sind gleicherweise verwundert, daß schon zum Schlusse der Stunde geläutet wird.

Ich habe von der ernsten und fröhlichen Arbeit gesprochen. Jede Arbeit ist ernst mit Rücksicht auf die Zwecke, die durch sie erreicht werden sollen. Aber es braucht kein bitterer Ernst damit zu sein. Sauertöpfisch darf der Mann nicht sein, der mit Kindern zu thun hat. Nach dem Takte eines muntern Liedes arbeitet es sich überall leichter, im Felde wie beim Bau eines Hauses. Verbietet auch die Art unserer Arbeit den begleitenden Gesang: die heitere Stimmung, die gute Laune, ein passendes Scherzwort sind für sie das Element, in dem sie erst rechtes Gedeihen hat. — Vor allem stehe der Lehrer da vor seinen Schülern begeistert für seinen Beruf, ganz hingegeben der schönen Aufgabe, sie zu Gott zu führen, versenkt in den Gegenstand des Unterrichts, alles klar durch- und überschauend und bestrebt, auch im Geiste seiner jugendlichen Zuhörer volle, lichte Klarheit entstehen zu lassen. Wenn er so seines Amtes waltet, wenn er mit seiner vollen Persönlichkeit, seinem Sein und Denken, seinem Wissen, Können, Wollen und Gewissen sich in den Dienst Gottes und der Jugend stellt, dann darf er am Abend seines Lebens mit der Überzeugung sich zur Ruhe begeben, in unterrichtlicher nicht bloß, sondern auch erziehlicher Hinsicht nicht ohne Segen gewirkt zu haben.

Jeremiaden und Wege der Hilfe.

Nach Aussprüchen Jeremias Gotthelfs in den „Leiden und Freuden eines Schulmeisters". Von A. Jänisch.

I. Das habe ich seither nur zu oft bemerkt, daß die Menschen die Namen von Tugenden und Lastern wohl kennen; aber sie nicht erkennen, wenn sie im Leben in ihnen selbst sich äußern oder äußern sollten.

So geht es, wenn der Unterricht, insbesondere der Religionsunterricht, statt der Sachen nur Worte lehrt, — wenn das Gewissen nicht angefaßt wird, Gemüt und Wille leer ausgehen und kaltes begriffliches Verstandesexercitium die Religionsstunde ausfüllt.

„Ich strengte mich aus allen Kräften an", bekennt Peter Käser, „um immer antworten zu können. Aber dies Antwortenkönnen war mir die Hauptsache, war allen die Hauptsache. Wer es konnte, freute sich. Die Schwachen zitterten und bebten, nicht sowohl vor dem Pfarrer, als vor dem Spott und Ausgelachtwerden der andern. Aber unser religiöses

Gefühl wurde nicht erwärmt, unser Wille nicht angeregt, unsere Seele zu frommem Thun nicht begeistert."

Uns mag dieser Ausspruch daran erinnern, daß von allen Zweigen des Religionsunterrichtes am ehesten die Katechismuslehre der begrifflichen Dürre verfällt. Dies hat seinen Grund zum Teil in der üblich gewordenen Wortklauberei, die jedes, auch das Wort im Text, begrifflich feststellen und erläutern läßt. Ich bin weit entfernt, das Aufsuchen von Erklärungen auf entwickelndem Wege zu verwerfen. Aber wo bleibt z. B. die Anregung für das Gemüt, der Antrieb für den Willen, wenn schwache Kinder beim 5. Gebot mit dem Aufsagen von Erklärungen für „töten" und „Totschlag", „Schaden thun" und „Leid anthun", „helfen" und „fördern" gequält werden!

Ziehen wir einen ähnlichen Fall heran. Vielfach wird den Schülern bei der Betrachtung der Einleitungsworte zum 1. Gebote, des sogenannten Selbstzeugnisses: „Ich bin der HErr dein Gott", eine Übersicht über Gottes Eigenschaften gegeben. Würde man diese Eigenschaften zwanglos, aus Geschichten und Sprüchen hergeleitet, zusammenstellen, so ließe sich nichts dagegen einwenden. Die meisten Katechismuserklärer verfahren aber anders. Sie zergliedern das Selbstzeugnis in drei oder vier Teile und entwickeln aus jedem Worte heraus eine Anzahl göttlicher Eigenschaften. So gliedert z. B. Nürnberg folgendermaßen: Ich **bin** — ich bin **der HErr** — ich bin der HErr **dein** Gott — ich bin der HErr dein **Gott**. Aus Teil 2 des Selbstzeugnisses (Ich bin der **HErr**) entwickelt er, daß Gott allmächtig, allwissend, allweise ist. Aus Teil 3 (Ich bin der HErr **dein** Gott) begründet er, daß Gott die Liebe ist, und führt die verschiedenen Weisen auf, in denen sich uns Gottes Liebe offenbart, ähnlich in Teil 1 und 4. Ein derartiges Verfahren halte ich für gesucht und gekünstelt. — Der Katechismusstoff ist vergleichbar einem großen Gebäude mit vielen Zimmern; hüte man sich vor der unnützen Zerteilung jedes Zimmers in viele Zimmerchen; sonst könnte dem Schüler leicht die Übersicht verloren gehen und eine Wortklauberei gang und gäbe werden, die, wie weiland Peter Käser, das Wesen der Sache in begrifflichen Phrasen vermutet und es darüber verliert.

II. „Mein Vater konnte nicht begreifen, warum ich, da ich den ersten Buchstaben doch alsbald gekannt, die andern immer wieder vergaß und verwechselte."

So berichtet uns Käser. Wenden wir uns, um über den angeführten Satz zur vollständigen Klarheit zu gelangen, mit einigen Fragen an diesen.

„Wer konnte das nicht begreifen?"

Käser: „Mein Vater."

„Was war der Vater?"

Käser: „Weber."

„Weber! — Ach so! das entschuldigt ihn." — Aber wir Lehrer sollten doch dergleichen immer begreifen. Frage sich ein jeder von uns gewissenhaft und ernst, ob er's immer begreifen will.

Was hat Schuld an dem schwachen Gedächtnis der Schüler? Die Gründe dafür können gewiß verschieden sein; heben wir einige heraus. a) Der Stoff ist nicht klar und packend genug an die Kinder gebracht worden; denn die Klarheit allein thut's auch nicht. Mancher denkt, klar sein heiße langweilig sein; da wird die richtige Wirkung fehlen. b) Der Stoff ist nicht hinreichend geübt worden; gewiß eine der häufigsten Ursachen. c) Der Stoff ist ein zu umfangreicher, wie man jetzt z. B. Reallehrpläne hat, daß auch bei Übung nach besten Kräften die Unmöglichkeit der Aneignung deutlich vor Augen tritt. d) Der Unterricht bringt Begriffe an die Schüler, für welche dieselben noch nicht reif sind, — die Elemente fehlen. Da ist natürlich alles umsonst. e) Es können auch äußere Gründe mitspielen: Unaufmerksamkeit oder Trägheit der Schüler, ungenügende Vorbereitung vonseiten des Lehrers u. s. w. Das alles müßte also nach bestem Wissen und Können vermieden werden. Für den Fall, den Gotthelf beschreibt, beachte man noch dieses.

Zahlreich sind die Verehrer der Lautiermethode. Wer würde ihr auch nicht einen unendlichen Vorzug gegenüber der Buchstabiermethode einräumen, nach welcher das Lesenlernen wohl noch meist in der Zeit, von welcher Gotthelf berichtet, gelehrt wurde. Vielfach wird die Lautiermethode in einklassigen oder Halbtagsschulen derartig gehandhabt, daß man die Schüler mit fast allen Lauten bekannt macht, ehe das eigentliche Lesen beginnt. Diese Arbeit verrichtet sehr oft ein Helfer, weil der Lehrer sich mit andern Abteilungen beschäftigen muß, es ihm an der nötigen Zeit mangelt. Nun sind immer einzelne Schüler vorhanden, die im nächsten Jahre wieder von vorn anfangen müssen, weil sie die Laute nicht kennen; ja, es giebt Kleine, die nicht fünf im ersten Schuljahr sicher behalten. Welchen Vorzug bietet da die Schreiblesemethode! Man braucht nicht gleich die Normalwörtermethode zu nehmen, deren Anwendung immerhin nicht leicht ist, sondern eine Menge methodischer Schwierigkeiten bietet. Man wähle die reine Schreiblesemethode. Wenn die Schüler dann ein „i" schreiben, so gewöhne man sie, immer, nachdem sie eins fertig haben, leise vor sich hinzusprechen: i, i, i u. s. w. Wieviel leichter prägt sich da Zeichen und Namen dem Gedächtnis ein, weil Schreiben und Sprechen Hand in Hand geht. Und wenn die Kinder nachher „e" „u" „a" u. s. w. kennen lernen, so schreiben sie auf die erste Reihe: „e", auf die andre Reihe: „u", auf die dritte Reihe: „o" u. s. w. und sprechen immer leise vor sich hin in der angedeuteten Weise. Dann fährt der Lehrer einmal dazwischen mit der Frage: „Was ist denn das, was du hier schreibst?" „Aber das, was dort steht?" Oder er stellt kleine Diktatübungen an: Schreibt ein „i"! ein „e"! ein „o"! noch ein „e"! u. s. w.

Daß das Einprägen der Laute auf diesem Wege nur geringe Schwierigkeiten macht, leuchtet ein. Allerdings ist der Entschluß, mit einem alten Verfahren zu brechen und sich einem neuen anzubequemen, nicht ganz leicht.

So manchem kommen da ähnliche Gedanken, wie dem Reiter beim Anblick seines Mantels. Er denkt von seiner Methode:

„Schier dreißig Jahre bist du alt,
„Hast manchen Sturm erlebt.
„Hast mich wie ein Vater geschützet!"

Es möchte auch jemand einwenden: Ja, das kann ich doch beim Lautieren ganz ebenso machen. Außerdem müssen bei der vorgeschlagenen Methode die gedruckten Buchstaben doch nachher besonders eingeübt werden. Sollten sich da nicht dieselben Unzuträglichkeiten geltend machen, wie bei der Lautiermethode, wo man von vornherein mit ihnen beginnt? Dieses Bedenken ist aber zu verneinen. Wenn die Schüler nämlich erst die Laute von den geschriebenen Zeichen her kennen, so haben sie viel voraus; das Einüben der Laute an den gedruckten Zeichen ist dann reines Kinderspiel. Man weise die Schüler nur auf die Ähnlichkeit zwischen gedruckten und geschriebenen Zeichen hin, welche besonders bei den kleinen Alphabeten deutlich in die Augen springt. Für das Bestehen dieser Ähnlichkeit mögen hier einige Beispiele zeugen.

Die Zeichen für „i" und „j" haben geschrieben und gedruckt je einen Punkt über dem eigentlichen Buchstabenteil; „j" geht geschrieben und gedruckt zum Unterschied von „i" lang schleifenartig herunter. Die Buchstaben „ſ" und „ſ" erscheinen geschrieben und gedruckt in höchster Buchstabenlänge; „ſ" hat geschrieben und gedruckt zum Unterschied von „ſ" einen Strich, beziehungsweise ein Häkchen. Die Zeichen für „t" und „k" sind geschrieben und gedruckt mittellang; sie haben gedruckt und geschrieben einen Strich, beziehungsweise ein Häkchen; das Zeichen für „k" hat zum Unterschied vom Zeichen für „t" noch ein besonderes Häkchen. Daß dieses Häkchen beim gedruckten „k" viel kleiner ist als beim geschriebenen, erschwert dem Schüler, wenn er darauf aufmerksam gemacht ist, die Sache nicht. Das „m" hat gedruckt und geschrieben drei hervortretende Striche, die Grundstriche. Die Zeichen für „n" und „u" besitzen geschrieben und gedruckt zwei hervortretende Striche; für das gedruckte „u" lasse man zum Unterschied vom „n" den Satz merken: u ist oben offen! Man lasse die kleinen Schüler deutlich die offene Stelle sehen, auch dieselbe von ihnen zeigen. Ziemlich eirund ist geschrieben und gedruckt das Zeichen für „o"; ein Rädchen zum Schnurren hat jedesmal das „r" — rrrr! Recht gewunden erscheint geschrieben und gedruckt das Schluß-s! Man beachte auch die Ähnlichkeit zwischen den geschriebenen und gedruckten Zeichen für „h", „ch", „ſch". Verfasser ist der Ansicht, daß diese Ähnlichkeiten gar nicht gesucht, sondern für den kleinen Schüler deutlich und leicht auffindbar sind. Der Lautiermethode gehen diese Vorzüge für die Einübung meist verloren, weil bei ihr die gedruckten Zeichen den geschriebenen nicht folgen, sondern beide von einander unabhängig geübt und durcheinander gemengt werden.

Zwischen geschriebenen und gedruckten Großbuchstaben liegen die Ähnlichkeiten etwas ferner, sind jedoch auch hier zum Teil kenntlich; man muß nur die kleinen Schüler darauf hinweisen. Mehr oder weniger gleichen sich die geschriebenen und gedruckten großen Zeichen von: N, M, L, Z, J, U, K, R, O, H, P u. a. Häufig verwechseln die Kinder das große gedruckte „N" mit dem großen gedruckten „R". Je geringer der Unterschied ist, desto sorgfältiger weise man auf ihn hin; es wird den Kindern Freude machen, ihn wieder und wieder zu erkennen und anzugeben. In dieser Weise helfe der umsichtige Methodiker dem Gedächtnisse der Schwachen auf, anstatt in Ungeduld sich zu ereifern und etwa gar — zum Stocke zu greifen! Dann ist auch dieser Jeremiade für die Zukunft vorgebeugt.

III. „Weil ich mit aller Anstrengung Achtung gab, so kam ich bald glücklich durch das A-B-C zu den Silben und auch schnell durch die Silben." (Worte Käsers.)

Dieser Satz sagt uns, daß für den Unterrichtserfolg peinlichste Aufmerksamkeit der Schüler nötig ist. Es liegt in ihm zugleich die Mahnung für uns, nie selbstvergessenes Träumen, nie schläfriges Hindämmern zu dulden. Man tritt manchmal in Klassen, die gar nicht an Aufmerksamkeit gewöhnt sind. Die Schüler sitzen zwar während einer Entwickelung oder eines Vortrages ganz still, sind aber höchst erstaunt, wenn sie von dem Entwickelten oder dem Erzählten etwas wissen sollen; sie nehmen es fast übel, wenn der Lehrer es wagt, ihre Ruhe durch eine Frage zu stören. Unter solchen Verhältnissen muß man sich Aufmerksamkeit erzwingen; damit ist nicht gesagt, daß dies durch äußere Mittel geschehen soll.

Wodurch wird gute Aufmerksamkeit erzielt? Hauptsächlich durch zweierlei: durch gute Disziplin und guten Unterricht. Doch ist der Disziplin eine größere Bedeutung beizulegen als dem Unterricht. Der beste Unterricht ist unnütz bei allgemeiner Unaufmerksamkeit, das heißt, Mangel an Zucht von seiten der Schüler; dagegen können dieselben selbst vom geringen Unterricht bei guter Schulordnung lernen.

Man unterscheidet bekanntlich zwei Arten von Aufmerksamkeit, die unwillkürliche und die willkürliche. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit, welche durch die Einwirkung von Reizen auf die Seele entsteht, die ganz verschiedener Art sein können, denen wir uns aber für den Augenblick bewogen fühlen nachzuspüren, verschwindet mit dem Nachlassen des Reizes. Diese Art Aufmerksamkeit finden wir häufig bei träumerischen, sonst ziemlich gut beanlagten Kindern. Sie schrecken mit einem Mal auf, geben Achtung, melden sich, antworten, weil von den letzten Worten des Lehrers ein Körnchen in ihre Seele fiel, welches sie anheimelte, bekannte Vorstellungen weckte oder anderes. Sie ist für die Schule, weil nur zeitweilig vorhanden, fast wertlos. Sich an ihr genügen lassen, ist vom Übel und heißt nicht mehr und nicht weniger, als die Zerstreutheit befördern.

Die willkürliche Aufmerksamkeit hängt, wie schon der Name andeutet,

vom Willen ab und somit eng mit der Willensbildung zusammen. Sie muß dem Schüler *anerzogen* werden. Wie man bei der Willensbildung die Stufen des „Müssens", „Sollens" und „Wollens" unterscheidet, so kann man solche ähnlich auch bei der Erziehung zur willkürlichen Aufmerksamkeit unterscheiden. Der Schüler *muß* zunächst aufmerken aus Furcht vor dem die Unachtsamkeit strafenden Lehrer. Dabei ist ja nicht ausgeschlossen, daß der Lehrer durch die ganze Art seines Unterrichtes den Schülern dieses Müssen erleichtert, gerade so, wie man, um ihnen das Gehorchen zu erleichtern, nicht unverständige und harte Gesetze geben wird. Will ein einzelner Schüler trotzdem durchaus nicht aufmerken, so trage man kein Bedenken, *gegen diesen einzelnen* mit äußeren Zuchtmitteln vorzugehen, obwohl man dadurch nie sofortige Aufmerksamkeit des Betreffenden erzielen wird, eine Thatsache, mit der man rechnen muß, um sich nicht unnötiger Weise zu erhitzen und zu wiederholten Züchtigungen zwecks Erzielung der immer sicherer ausbleibenden Aufmerksamkeit zu verirren. Allmählich werden aber die Rückfälle in die alte Unaufmerksamkeit seltener; die Macht der Gewöhnung macht sich geltend, und der Schüler merkt nicht mehr auf, weil er muß, weil er Strafe fürchtet, sondern *weil er soll*, der Lehrer es verlangt, ohne aber dazu eines besondern Zwangmittels zu bedürfen. Endlich wird der Schüler auch dieser Fessel ledig; es scheint ihm für seine Aufmerksamkeit kein besonderes Verlangen des Lehrers vorzuliegen, sie ist ihm selbstverständlich; er geht in jede Stunde mit dem Gedanken: *ich will aufmerken!* (Schluß folgt.)

Einführungen.

Herr H. Christopher, bisher in Bloomington, Ill., berufen von der ev.-luth. St. Andreas-Gemeinde zu Chicago, Ill., wurde am Sonntag Rogate, den 22. Mai 1892, feierlich in sein Amt eingeführt von W. C. Kohn.

Am 11. Sonnt. n. Trin. 1892 wurde Herr Lehrer W. Nickel von dem Unterzeichneten in die obere Immanuels-Gemeinde bei Mayville, Wis., eingeführt.

Adresse: W. Nickel, Box 206, Mayville, Wis. E. Bäse.

Herr Christoph Greve, ausgebildet auf der Anstalt der Ehrw. Wisconsin-Synode und berufen an den ersten Schuldistrikt der ev.-luth. Immanuels-Gemeinde zu Courtland, Minn., wurde am 18. Sonnt. n. Trin., den 16. Oktober 1892, feierlich in sein Amt eingeführt von J. Horst, P.

Nachdem Herr Lehrer H. Maschhoff einen Beruf an die Schule der ev.-luth. Zions-Gemeinde zu Chicago, Ill., angenommen hatte, wurde er am Neujahrstage feierlich in sein Amt eingeführt. A. Wagner, P.

Adresse: H. Maschhoff, 114 W. 21st Str., Chicago, Ill.

Am 1. Sonnt. n. Epiph., den 8. Januar 1893, ist Herr Lehrer H. A. Gehrs, bisher in Monitor, Bay Co., Mich., inmitten der St. Lorenz-Gemeinde zu Frankenmuth, Mich., als deren Lehrer im nordöstlichen Schuldistrikt durch den Unterzeichneten feierlich eingeführt worden. Ludwig Fürbringer.

Konferenz-Anzeige.

Die Süd-Indiana-Lehrerkonferenz versammelt sich, s. G. w., in Seymour, Ind., vom 4. bis zum 6. April 1893. Folgende Arbeiten liegen vor:

1. Vorbereitung des Lehrers (Klitzke);
2. Wanderung durch die Gemeindeschule; zweite Fortsetzung (Fechtmann);
3. Nutzen der Taufe, Katechese (Baumgart);
4. Division of Fractions (Menzendiek);
5. Die Sprache als Handwerkszeug des Lehrers (O. Gotsch);
6. Ansprache oder Eröffnungsrede (P. Eickstädt);
7. Als Praktika vom Ortslehrer (Kastrup): „Deutsche Lesestunde; Language Lesson; First Lesson in Geography."

Anmeldungen sind rechtzeitig beim Ortslehrer zu machen. J. Klitzke.

Altes und Neues.

Inland.

Rom und unsere Schulen. Unter dieser Überschrift finden wir in der Chicagoer „Rundschau" eine vortreffliche Beleuchtung der so viel besprochenen Vorschläge des päbstlichen Abgesandten Satolli. Wir empfehlen diese Ausführungen besonders denjenigen Zeitungen, die, wie z. B. die „Illinois Staatszeitung" und die „Milwaukee Abendpost", die „Toleranz" des römischen Pabstes nicht hoch genug preisen können, und gar zu behaupten wagen, der Pabst stehe unsern öffentlichen Schulen gegenüber etwa auf dem Standpunkte, den die deutschen Protestanten einnehmen! Wohlan denn, die lutherische „Rundschau" wird am Ende wohl auch noch zu den „deutschen Protestanten" gerechnet werden dürfen. Das genannte Blatt schreibt aber: Daß unsere Freischulen, wie überhaupt alle nichtkatholischen Schulen, in den Augen Roms ein Greuel sind, ist längst bekannt. Römisch-katholische Zeitungen und die römische Klerisei haben dieselben längst als Teufelsschulen verflucht und verdammt, und die tolle Behauptung aufgestellt, daß es nicht dem Staat, nicht den Eltern, sondern allein der römischen Kirche obliege, für die Erziehung der Jugend zu sorgen. Wie es die römische Kurie für ein himmelschreiendes Verbrechen erklärt, daß dem Pabst die weltliche Macht genommen ist und er nicht mehr von allen Kaisern, Königen und Völkern als Herrscher der Welt verehrt und anerkannt wird, so hat sie es auch als fluchwürdiges Beginnen hingestellt, daß unsere Regierung sich erkühnt, der Jugend unsers Landes durch Freischulen eine Unterrichts- und Erziehungsgelegenheit zu bieten. Eigentlich sollte auch unsere Republik die Oberhoheit des Pabstes anerkennen und *ihm* die Jugend anvertrauen. Solange die römische Kirche hierzulande noch schwach vertreten war, gab sie sich damit zufrieden, ihre Glieder unter Androhung der Exkommunikation anzuhalten, diese „verfluchten" Schulen zu meiden und ihre Kinder in katholische Pfarrschulen zu senden. Heute, wo sich die römische Kirche aber schon gewaltig zu fühlen beginnt, sind ihre Würdenträger und Spitzen vorsichtiger geworden; denn jetzt gilt es nicht mehr, die eigene Macht erst aufzubauen und die Staatsschulen zu bekämpfen, sondern die gewonnene Macht dazu zu benutzen, die Freischulen allmählich zu verschlucken und unter eigene Kontrole zu bringen. Dahin zielt der Plan des Erzbischofs Ireland, das sogenannte Faribaultsystem. Staat und Kirche sollen künstlich vermischt werden, bis die Kirche

den Staat verschlingt. Unter den wohlmeinenden Katholiken hierzulande fand dieser Plan wenig Anklang, ja, konservative katholische Blätter, wie die „Amerika“ in St. Louis, befürworteten die strikte Beibehaltung der Trennung von Kirche und Staat, und machten darauf aufmerksam, daß alle diejenigen Bevölkerungsteile, die im letzten Wahlkampf so energisch gegen den Eingriff des Staates in die Kirche protestierten, noch weit energischer die Übergriffe der katholischen Kirche in den Staat bekämpfen würden. Um diese Meinungsverschiedenheit zwischen amerikanisch gesinnten und treu römisch gesinnten Katholiken zu heben, versammelten sich die amerikanischen Erzbischöfe zu einer Konferenz in New York, zu der die römische Kurie einen Bevollmächtigten, den Monsignor Satolli, absandte. Dieser päbstliche Nuntius hat die ausdrückliche Bevollmächtigung, „die Kontroversen, die sich zwischen amerikanischen Bischöfen und Priestern erhoben haben, zu untersuchen und zu entscheiden, gegen welche Entscheidung keine Appellation zulässig sein soll“. Gleichviel also, ob seine Entscheidung im vollsten Widerspruch steht mit dem Worte heiliger Schrift, ob seine Entscheidung allen Begriffen des Rechts und der Gerechtigkeit Hohn spricht, sie ist endgiltig und jeder Katholik muß sich ihr fügen. Seine Rede, die er vor der erzbischöflichen Versammlung gehalten, ist denn auch ein diplomatisches Meisterstück. In schlauester, verdecktester Weise spricht er sich scheinbar billigend über unser Freischulsystem aus, während er eigentlich doch nur die Operationsbasis feststellt, von welcher aus nun die römische Kirche gegen unsere Schulen operieren soll. „Groß' Macht und viel List sein grausam Rüstung ist, auf Erd' ist nicht sein's gleichen.“ Wie wahr sind doch diese Worte unsers großen Reformators Luther! — Nachdem dann die „Rundschau“ einige der Hauptpunkte aus der Satollischen Kundgebung angeführt hat, fährt das Blatt fort: Da haben wir die Bescherung! Es ist die alte Geschichte: mit jesuitischer Schlauheit weiß sich die römische Kirche den Zeit- und Ortsverhältnissen anzubequemen und den wunden Punkt am Volkskörper zu finden, auf den sie ihre Giftpfeile abschießen kann. Erzbischof Irelands berüchtigter Faribaultplan hat also im Vatikan vollständig gesiegt. Der Pabst hat durch Satolli gesprochen, und es fragt sich jetzt, ob sich die Menge der Gegner dieses schändlichen, verräterischen Faribaultplans ducken oder ob sie dagegen weiter protestieren werden. Bereits hat die englische Presse Alarm geschlagen, und sonderlich unter Deutschkatholiken hat diese, unser freies Staatssystem unterminierende Rede bedeutende Aufregung hervorgerufen, und die katholische Presse stellt dieselbe deshalb schon als Zeitungsente hin. Daß Satolli diese Rede gehalten, beweist die Rede selbst, möglich ist es aber, daß sie, falls die Aufregung steigen und die Proteste katholischerseits sich mehren sollten, offiziell für untergeschoben erklärt wird; denn auf eine Lüge kommt es im Pabstthum nicht an, wenn dadurch etwas zu gewinnen ist: Der Zweck heiligt das Mittel. ... Wenn nun aber der „Unfehlbare“ auf seiner Überzeugung und Forderung bestehen sollte, was dann? Jeder gute (?) Katholik müßte gehorchen, müßte alles widerrufen und verwerfen, was er in seiner Zeitung über die Staatsschulen geschrieben und gesagt hat, müßte widerrufen, was er als Bürger diesem freien Lande geschworen, und müßte mit Hand ans Werk legen, daß zunächst die Freischulen und endlich die Regierung selbst dem römischen Pabste zu Füßen geworfen würden. Werden sich nun die amerikanischen Katholiken ebenso wie ihre Glaubensgenossen in Deutschland, in Italien, in Österreich, Spanien, Südamerika ꝛc. von Rom aus zum Kampf gegen ihre Landesregierung gebrauchen lassen, und wünschen sie wirklich, daß auch hier nach und nach eine Centrumpartei entstehe, die zum schließlichen Religionskampf führt? Wenn nicht, dann mögen sie auch ihre Forderung, daß der öffentliche Schulfonds geteilt werde, ein für allemal aufgeben, denn wir Protestanten werden uns bedanken, die katholischen Pfarrschulen zu unter-

stützen. Unsere Schulen sind die Freischulen. Rechnen, Schreiben, Lesen, Geographie wird weder von den Protestanten durch die heilige Schrift, noch vom Pabste durch seine Bullen und Dekrete geregelt. Diese unsere öffentlichen Schulen sind eine Notwendigkeit, wir brauchen dieselben zur Erhaltung unsers Staatswesens, und als Staatsbürger ist es unsere Pflicht, diese Schulen willig und gern zu erhalten und zu schützen. Eine andere Sache ist es, wenn ich nebenher Lutheraner bin und mich im Gewissen gedrungen fühle, meinen Kindern eine lutherische Erziehung zu geben; dies geht aber den Staat nichts an, das beeinflußt auch meine Pflichten als Staatsbürger nicht. Will ich lutherische Schulen, Colleges, Hospitäler, Waisenhäuser, Missionsanstalten bauen, ei, so baue ich sie mit lutherischem Gelde, der Staat soll aber nun und nimmer diese lutherischen Anstalten mit staatlichem Gelde unterstützen. So mögen auch die Katholiken bauen, und lehren und glauben, was sie wollen, das geht uns nichts an, das geht auch den Staat nichts an. Sie sollen aber auch den Staat nicht um Unterstützung ihrer Anstalten anbetteln, denn der Staat hat keine Befugnis, diese religiösen Einrichtungen mit dem Gelde der Bürger zu unterstützen. Zu beklagen ist es nur, daß es so überaus wenige Zeitungen giebt, die es verstehen, mit den rechten Waffen gegen die römischen Übergriffe zu kämpfen. Man sollte die Paragraphen der demokratischen Staatsplattformen von Illinois und Wisconsin studieren, da ist die Trennung von Kirche und Staat auseinandergesetzt. Der Nativismus ist dem Romanismus nur förderlich. Edwards- und Bennettfanatismus zerstören die eigenen Mauern. Nur die strenge Beobachtung und Durchführung der im Schulkampfe ausgesprochenen demokratischen Prinzipien kann die römische Sturzwelle zurückdämmen, und wie wir auf Grund dieser demokratischen Prinzipien die Übergriffe des Staates in kirchliches Gebiet mit aller Macht bekämpft haben, so werden wir auf Grund derselben Prinzipien auch die Übergriffe der römischen Kirche in staatliches Gebiet bekämpfen, solange wir eine Feder ansetzen können. (Germania.)

Ein Schulzwangsgesetz, das vom Geiste des Knownothingtums durchweht ist und den Staat zum Oberaufseher der Gemeindeschulen machen soll, wird der Legislatur von Wyoming zur Annahme unterbreitet werden. Das Gesetz bestimmt, wie uns ein werter Freund unsers Blattes mitteilt, unter anderm folgendes:

The Superintendent of Public Instruction shall be charged with the general supervision .... it shall be his duty:

Tenth. To prescribe and supply suitable blank forms and registers and other material for making all reports and conducting all necessary legal proceedings and cause the same for the organization, management and government of schools in the State, to be transmitted to all local public school officers and heads of colleges, academies, seminaries and private schools and *they shall be governed in accordance therewith.*

Unter "Attendance" heißt es:

It shall be unlawful for any person to employ .... unless such child shall have attended some public or private day school where instruction was given by a teacher *qualified to instruct* in those branches required to be taught in the public schools of the State of Wyoming, or unless such child shall have been regularly instructed at home in such branches by some person qualified to instruct in the same, at least twelve weeks in each year, eight weeks at least of which shall have been consecutive, etc.

Unter Section 61 heißt es ganz ausdrücklich:

"Every parent or guardian— —having control of any child or children between the ages of 8 and 14 years, shall be required to send such child or chil-

dren to a public or private school taught by a *competent instructor* for a period of at least twelve weeks in each year, at least eight weeks shall be consecutive, unless such child or children are excused from such attendance by the board of the school district in which the parent, guardian or person having control resides."

Hieraus ersieht ein jeder, daß der Staat sich nach diesem Gesetze die Kontrole über die Gemeindeschulen anmaßt, die ihn doch nichts angehen; er hat natürlich auch zu bestimmen, wer ein "competent instructor" ist. Hoffen wir, daß auch in Wyoming die Freunde der Elternrechte, der Trennung von Kirche und Staat, der Gewissensfreiheit, dieser schändlichen Gesetzesvorlage das Lebenslicht ausblasen!

Bei vielen unserer englisch redenden Mitbürger wird das gesunde Urteil und der Verstand durch den Haß und Widerwillen gegen das Deutschtum vollständig getrübt. Jedermann, der unsere Schriften gelesen und den Schulkampf mit einiger Aufmerksamkeit verfolgt hat, muß doch zugestehen, daß wir nichts Anderes wollten und forderten als strengste Beobachtung der Trennung von Staat und Kirche und Anerkennung der persönlichen und elterlichen Rechte und Freiheiten. Und das war doch nicht unpatriotisch, standen wir doch damit auf dem Boden der Landesverfassung und unsere Gegner daneben! Daß wir Gegner des Schulzwanges und der englischen Sprache seien, wurde zwar hie und da von einigen blinden Fanatikern behauptet, aber niemals bewiesen. Wisconsin hat ein vernünftiges Schulzwangsgesetz und Illinois wird demnächst ein solches erhalten. Trotz alledem verharren viele unserer Gegner bei ihren alten Anklagen und bei ihrer falschen, dem Staate gefährlichen Stellung. In Wisconsin wühlt und agitiert namentlich der Geheimbund der "Junior Order American Mechanics" mit doppeltem Eifer, und aus nachfolgender Prinzipienerklärung sieht der Leser, was diese Leute gelernt haben:

„Das fortdauernde Landen von Horden unwissender, böswilliger und gesetzwidriger Verbrecher der Alten Welt sollte mit Beunruhigung von jedem treuen und patriotischen Bürger dieses Landes beobachtet werden.

„Wir bestätigen ein warmes und herzliches Willkommen an alle Einwanderer, welche ihre Verhältnisse zu bessern wünschen und ein Teil unserer Nation werden wollen, aber wir haben nicht einen Quadratzoll Raum für die Anarchisten, Socialisten und Nihilisten oder für irgend einen, der nicht willens ist, der Fahne Treue zu schwören, die stark genug ist, ihn sowohl als auch uns in der Ausübung aller bürgerlichen und religiösen Freiheit zu schützen.

„Wir bestätigen unsere Verehrung des öffentlichen Schulwesens dieses Landes. Wir glauben an Schulzwang und daran, daß der vollständige Unterricht in den Schulen in der englischen Sprache sein sollte.

„Wir garantieren jedermann die Freiheit, Gott nach den Vorschriften seines eigenen Gewissens zu verehren und werden jede Beihilfe gewähren, um alle in der Ausübung dieser Freiheit zu schützen, aber wir müssen auf das schärfste gegen jede Einmischung irgend einer Kirche, gleichviel unter welchem Namen sie bestehen möge, in die weltlichen Angelegenheiten dieses Landes protestieren.

„Wir glauben, daß die Bibel in den öffentlichen Schulen gelesen werden sollte, nicht um Sekterianismus zu lehren, sondern um ihre Lehren den Kindern als die anerkannte Basis aller sittlichen und bürgerlichen Gesetze einzuflößen.

„Wir glauben, daß Patriotismus und Vaterlandsliebe in die Herzen der Kinder geflößt werden sollten. Wir würden eine Flagge auf jeder öffentlichen Schule in unserm Lande anbringen und eine Bibel hineinlegen und die dadurch illustrierte Lehre würde sich als Schutzwehr gegen alle Stürme erweisen, die unser Land befallen können."

Fast scheint es hiernach, als ob jeder, der dies nicht unterschreibt, der nicht zugiebt, daß die Lehren der Bibel den Kindern in den Freischulen „eingeflößt" werden sollen, in den Augen dieses Geheimbundes nicht nur ein schlechter Patriot, sondern ein Anarchist, Socialist und Nihilist ist. Das thut uns leid. Unter diesen Leuten wird es viele geben, die es ehrlich und treu meinen, deren Widerwillen und Vor-

urteil gegen das immer mehr erstarkende deutsche Element aber zu groß ist, als daß sie sich einmal ernstlich bemühen, den wahren Sachverhalt und die allein richtige Stellung der Deutschen in der Schulfrage gründlich kennen zu lernen. Während wir daher auch ferner sorgfältig darüber wachen müssen, daß die Frucht unsers Sieges uns nicht wieder verloren geht, so gebietet es doch auch die Liebe gegen unsere Mitbürger, daß wir sie über die dem Schulstreite zu Grunde liegenden Grundsätze bei jeder Gelegenheit unterrichten, um sie womöglich für uns und unsere Sache zu gewinnen. (Rundschau.)

Ausland.

Der Andrang der Juden zu den höheren Schulen und Berufsständen ist in Oesterreich erheblich stärker als in Deutschland. Nach den amtlichen Ermittelungen machen die Juden 4½ Prozent der Bevölkerung Oesterreichs aus. Dagegen sind sie am Besuche der österreichischen Gymnasien und Realschulen mit 20 Prozent beteiligt. Im letzten Winterhalbjahr 1891—92 zählte die Wiener Universität 6175 Studenten, darunter 2045, gleich 33 Prozent, Juden! Unter den Juristen waren 22 Prozent, unter den Medizinern 48 Prozent Juden. Im Sommer 1892 wurden unter den ordentlichen Zuhörern der medizinischen Fakultät der Wiener Universität 51 Prozent Juden gezählt, die Christen befanden sich demnach bereits in der Minderheit. Dabei ist in Betracht zu ziehen, daß die getauften Juden wie die jüdischen Dissidenten nicht den Juden, sondern den Christen zugerechnet werden. Die Zahl der christlichen Studenten wird an der Wiener Universität in der juristischen Fakultät auf 50 Prozent, in der medizinischen auf 35 Prozent geschätzt. Unter den 681 Advokaten Wiens befanden sich 394 Juden, unter den 560 Advokaturscandidaten 150 Juden! Im ärztlichen Stande Wiens treten die Juden noch stärker hervor, im großen allgemeinen Krankenhause sind fast alle jüngeren Aerzte jüdisch.

Ein arger Schülerskandal ereignete sich jüngst in dem sächsischen Städtchen Mittweida, dessen großes Technikum auch von zahlreichen Schülern aus Oesterreich-Ungarn und den Balkanstaaten besucht wird. Der Direktor des Technikums hatte elf Verbindungen aufgehoben; es war dieses der Grund zu einer hochgradigen Erregung der Schüler, die nachts vor die Wohnung des Direktors zogen und unter ungeheurem Lärm die Fenster einwarfen. Es mußte aus dem nahen Chemnitz telegraphisch polizeiliche Verstärkung der Mittweidaer Behörde erbeten werden. Zahlreiche Techniker wurden der Behörde angezeigt.

Nach der „Chronik der Christlichen Welt" giebt es in Paris noch 22,000 Kinder, die trotz des obligatorischen Unterrichts nie eine Schule besuchen, d. h. fast 10 Prozent der im schulpflichtigen Alter stehenden Kinder. In den Vororten von Paris steht es in dieser Beziehung noch schlimmer, denn von 57,000 Kindern empfangen 12,000 keinen Unterricht, also fast 1 Kind auf 5. Der bei weitem größte Teil dieser armen Kinder führt ein Vagabundenleben und vermehrt später das Heer der Diebe, die Stadt und Umgebung unsicher machen.

Ein trauriges Zeitbild enthüllt die Statistik in Frankreich. Es haben sich dort im Jahre 1889 nicht weniger als 25,000 Personen das Leben genommen. Was aber vor allem einen schrecklichen Blick in den sittlichen Abgrund der religionslosen Schulen und Familien öffnet, ist die traurige Thatsache, daß unter dieser großen Zahl von Selbstmördern 200 Kinder im Alter von 12 bis 15 Jahren und 1160 junge Leute im Alter von 15 bis 20 Jahren sich befanden; und diese furchtbare Zahl in Frankreich allein in einem einzigen Jahre! (G.-Bl.)

Rand, McNally & Co.'s

Neuer Familien-Atlas der Welt.

Der Atlas enthält

331 Seiten,

darunter 167 Seiten mit Karten, deren 68 Doppelseiten sind; 164 Seiten von Tabellen, geschichtlichen Artikeln, Beschreibungen, statistischen Tabellen, Bildern und Illustrationen u. s. w. u. s. w., mit einem Ortsverzeichnisse nach Staaten.

Der beste, neueste und billigste Atlas erster Güte in den Vereinigten Staaten.

Der einzige Atlas, der in Amerika jemals in deutscher Sprache herausgegeben wurde.

Volkszählung v. J. 1890.

Der Atlas enthält an 60 Seiten mehr Karten, als irgend ein anderes für einen so mäßigen Preis erhältliches Buch; einzeln, im Kleinhandel, gekauft, würden sie über 50 Dollars kosten.

Preis: $3.75.

Zu beziehen vom

CONCORDIA PUBLISHING HOUSE,
ST. LOUIS, MO.